

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Kristína Grežd'ová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku

Perception of art in children of preschool age

Kristína Grežďová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2019



Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2019

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce doc. PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. za inspirativní vedení práce, ředitelce mateřské školy za důvěru, pochopení a organizační spolupráci při realizaci obou programů a v neposlední řadě Galerii Václava Špály za možnost realizovat v jejích prostorách galerijní edukaci.

#### ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá výzkumem modalit percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku, inspirovaným Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V rámci práce jsou vymezena východiska přístupu k výtvarnému umění, galerijní edukaci, vizuální gramotnosti a předškolnímu vzdělávání, která jsou implementována do galerijního programu.

#### KLÍČOVÁ SLOVA

percepce, výtvarné umění, vizuální gramotnost, dítě předškolního věku

#### ANNOTATION

The bachelor thesis is focused on research of perception modalities of fine arts in category of preschool age children. Defined frameworks of fine arts perception, art gallery education, visual literacy and preschool education, are implemented into art gallery programme where data collection is realised.

#### KEYWORDS

perception, fine arts, visual literacy, preschool age child

## TEORETICKÁ ČÁST

1.	Percepce.....	9
1.1	Smyslové vnímání .....	9
1.2	Vizuální vnímání.....	10
1.3	Estetické vnímání.....	11
2.	Vizuální studia .....	13
2.1	Vizualita .....	13
2.2	Cesta obrazu .....	14
2.3	Médium .....	15
2.4	Obraz .....	15
2.5	Obraz a slovo .....	17
3.	Vizuální gramotnost.....	19
3.1	Dimenze vizuální gramotnosti.....	20
3.2	RVP PV a vizuální gramotnost .....	21
3.3	Visual thinking strategies .....	22
3.4	Galerijní edukace .....	23
4.	Výtvarné umění a jeho divák.....	25
4.1	Chápat umění?.....	25
4.2	Empirický divák.....	26
4.3	How we understand art .....	27
4.4	Dítě jako autor .....	28
5.	Předškolní vzdělávání v kontextu Kurikula pro podporu zdraví .....	29
6.	Kompetence pedagoga .....	30

## PRAKTICKÁ ČÁST

7.	Cíle a výzkumné otázky.....	31
7.1	Struktura a design výzkumu.....	32
7.2	Výzkumný vzorek .....	33
8.	Otevřený program galerijní edukace.....	34
9.	Výběr výstavy k realizaci programů.....	38
9.1	Galerie Václava Špály .....	38
9.2	Výstava Schrödingera pata.....	39
9.3	Výstava Sklad krajin .....	40
10.	Analýza dokumentů .....	41
10.1	Vlastní způsob práce .....	41
11.	Shrnutí výsledků vzhledem k výzkumným otázkám a diskuze.....	44
12.	Závěr .....	63
13.	Seznam použité a související literatury.....	66
13.1	Seznam elektronických zdrojů.....	70
14.	Přílohy .....	72
14.1	Mapa axiálního kódování č. 1.....	72
14.2	Mapa axiálního kódování č. 2.....	73
14.3	Artefakty z realizace programu č. 1 .....	74
14.4	Artefakty z realizace č. 2 .....	79
14.5	Kurátorské texty k výstavám .....	82

## Úvod

Předkládaná bakalářská práce s názvem *Percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku* se zabývá přístupem dítěte předškolního věku k vizuálním artefaktům v rámci galerijního prostoru.

Tato problematika je zkoumána z pohledu psychologie, sémiotiky a výtvarné pedagogiky od 60. let. 20. století. Od této doby se změnily nejen výzkumné metody, prostředí, funkce a kontext výtvarného umění, ale i samotný přístup k dítěti a edukaci obecně. Předpokládáme, že nejen tyto změny v jednotlivých oblastech, ale primárně změna pohledu na danou problematiku přináší nové poznatky, ze kterých lze v současném výchovně vzdělávacím procesu vycházet.

Cílem teoretické roviny je v první části vymezit pojmy jako jsou percepce, konkrétně vizuální a estetické vnímání, a vizualita. Vycházejíce z podkladů uznávaných autorit z oblasti vizuálních studií zastáváme názor, že tyto procesy jsou sociálními konstrukty, na které je potřeba v současném světě kriticky nahlížet. Utvářejí se v průběhu života, odvíjejí se od prostředí a za předpokladu jistých kompetencí s nimi lze určitým způsobem pracovat. V další části proto definujeme povahu obrazu, která je v souvislosti s poznatky vycházejícími z výzkumu pro tento způsob práce konstitutivní. Zajímá nás povaha vizuálního sdělení a kompetence dítěte předškolního věku ke čtení tohoto sdělení. Pro tyto potřeby dále pracujeme s termínem *empirický divák*<sup>1</sup>, který do českého prostředí pro účely oboru výtvarné výchovy přeložila Marie Fulková. V souvislosti s percepcí vizuálního sdělení nacházíme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání<sup>2</sup> cíl<sup>3</sup>, jehož pozadí dále není vymezeno, a který podle našeho názoru předpokládá nemalé kompetence pedagoga v prostředí mateřské školy. Snaha prozkoumat a aktualizovat danou problematiku v oboru předškolního vzdělávání nás přiměla pohybovat se v současném prostředí výtvarného umění, výtvarné výchovy a v

---

<sup>1</sup> Více o tomto pojmu lze najít ve Fulková (2008 s. 184-190) a v podkap. 4.2 Empirický divák s. 29.

<sup>2</sup> dále jen RVP PV

<sup>3</sup> „objevovat význam soch, ilustrací a obrazů“ (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012 s. 9)

neposlední řadě předškolního vzdělávání. V poslední části proto vymezujeme problematiku vizuální gramotnosti, která se zdá být vhodným východiskem pro lepší uchopení výše zmíněného cíle z RVP PV a také pro pohyb na poli současné vizuální kultury a světa vůbec.

V praktické části si klademe za cíl promítnout teoretické základy do tvorby výzkumného modelu galerijní edukace. Výzkumný model je hybridem, vycházejícím z třístupňového modelu galerijní a muzejní edukace<sup>4</sup>, některých principů Visual thinking strategies<sup>5</sup> a pracuje také s Kurikulem podpory zdraví v mateřské škole<sup>6</sup>. Prostřednictvím kvalitativního zpracování dat definujeme modality percepce v takto nastaveném prostředí a navrhujeme možnosti jejich využití v oblasti kreativních a interpretačních činností v rámci RVP PV.

Práce by mohla sloužit primárně jako podnět pro další výzkum této oblasti i jako východisko pro inspiraci a aktuální využití v praxi.

---

<sup>4</sup> Zde odkazujeme na publikaci Metodika 1 (Fulková a jiní, 2013).

<sup>5</sup> dále jen VST

<sup>6</sup> Zde odkazujeme na publikaci Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (Havlíková, a jiní, 2000).

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Percepce

V následující kapitole předkládáme psychologické, vizuální a estetické pojetí percepce, jako přehled možných způsobů přemýšlení o dané skutečnosti. V rámci obecného vymezení percepce vycházíme z pojetí Roberta Jeffreyho Sternberga, který působí na Cornellské univerzitě a zabývá se jak kognitivními, tak i socio-psychologickými dimenzemi osobnosti. Z českého prostředí jsme zvolili pojetí Milana Nakonečného, uznávaného vysokoškolského pedagoga v oblasti psychologie, který působí na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dále konkretizujeme percepci na vizuální vnímání. Inspirativní je pro nás pojetí Jaroslava Vančáta, který působí na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy, a který se zabývá předměty jako historie umění, teorie médií, výtvarná výchova, vizuální gramotnost a tvorba videoinstalací. V rámci problematiky výtvarného umění předkládáme definice estetického vnímání od Jiřího Kulky, který vychází z anglo-americké myšlenkové tradice a dále Vlastimila Zusky, jehož pozici lze označit jako postmoderní.

#### 1.1 Smyslové vnímání

„Percepcí (perception) rozumíme vnímání, zejména smyslové vnímání, šířeji pak chápání situace a vytváření mentálních obsahů prostřednictvím senzorických informací“ (Kučera, 2013 s. 77).

„Percepce proběhne, jakmile objekty prostředí ovlivní strukturu informačního média, která nakonec stimuluje smyslové receptory, což vede k niterné identifikaci objektu“ (Sternberg, 2009 s. 138). V percepci tedy figurují čtyři prvky, které jdou v určité posloupnosti. Distální objekt svojí aktivitou formuje informační médium, skrze které se informace dostane k smyslovým receptorům, kde vzniká proximální stimulace. V okamžiku, kdy se zformuje objekt vnímání, vzniká percepce (tamtéž). To, co Sternberg (2009) nazývá niternou identifikací objektu, nazývá Nakonečný (1998 s. 381) „...jako



smyslovými orgány zprostředkovaný a v mozku se vytvářející obraz vnějšího i vnitřního prostředí organismu; sám pojem obraz však vyžaduje další vysvětlení, protože nemá jen dimenzi vizuální, s níž je obvykle spojován“.

## 1.2 Vizuální vnímání

Tuto dimenzi nacházíme v tom, co Vančát (2000 s. 16) nazývá obrazná vizualita. Popisuje ji jako akt, při kterém dochází k uvědomění viděného.

„Obrazné vnímání nastupuje teprve tehdy, jsou-li splněny zvláštní podmínky pro jeho uvědomění. Uvědomění obrazného musí ovšem znamenat v rovině neuronového propojení, že vizuální podněty mohou být směřovány kromě do míst, vyvolávajících jednání, také ještě do dalšího místa myslí s autonomním zpracováním, se zvláštním 'zápisem' a speciální strukturací, která je schopna aktivací 'vyvolávat' obraz“.

Podrobně rozpracovává vizuální vnímání a popisuje ho jako „...proces postupného a tudíž relačního vizuálního skládání obrazové představy“ (tamtéž, s. 16). Dále píše, že „...vizuální vnímání probíhá na biologické úrovni ve spojení s automatizovaným tříděním strukturovaných paměťových záznamů“ (Vančát, 2017 s. 17-18). V praktické rovině je pak výsledkem vizuálního vnímání informace o různé míře podobnosti vnímaného předmětu. Zatímco podobnost spouští konvenční a tedy efektivní reakce, jakákoli odlišnost naznačuje novou, potenciálně nebezpečnou situaci, a podněcuje vnímajícího k pozornějšímu zkoumání (tamtéž). Vysvětluje dva modely, které lze k daným skutečnostem zastávat.

V „...universalistickém modelu je výsledek konstatování podobnosti, či nepodobnosti ve vnímání hodnocen na základě introspekce jako 'shoda, či neshoda skutečnosti s předtím vnímanou skutečností“ (tamtéž, s. 19),

nicméně v metastrukturalistickém přístupu je považováno toto konstatování za

„...záležitost porovnání dvou niterných obrazných představ-nové, vytvořené v této vrstvě psychosomatické struktury individua v jeho aktuální vizuální interakci, s tou (těmi), která (které) je (jsou) z některé z minulých interakcí strukturovány a uloženy v paměti“ (tamtéž, s. 19).

Podle Vančáta tedy v metastrukturalistickém přístupu nehodnotíme skutečnost, ale zaměřujeme se na naši (obraznou) představu skutečnosti. Hodnocení podobnosti obrazných představ může probíhat na úrovni instinktivní, nebo uvědomělé. Na uvědomělé úrovni může hodnocení probíhat individuálně jako označení nebo pojmenování. V rámci sociálně strukturní úrovně však může být výsledkem také přisouzení podobného vizuálního znaku, tedy strukturace vizuálně obrazných vyjádření, které se tak stává základním nástrojem sociální koherence. Při uvědomění si obrazné představy pojmenovaného objektu nastává socializované vizuální vnímání. Probíhat může i obráceně, kdy jedinec pomocí vizuálního vnímání hledá objekt, který odpovídá jeho dřívější obrazné představě (Vančát, 2017).

### 1.3 Estetické vnímání

Kulka přiřazuje vnímání uměleckého díla estetickou povahu. Píše, že druh tohoto vnímání přesahuje smyslové zrcadlení reality. Zatímco účelem běžného vnímání je identifikace objektů existujících nezávisle na lidském subjektu, v estetickém vnímání subjekt identifikuje k těmto předmětům svůj vztah a podílí se na strukturaci estetického předmětu ve vědomí (Kulka, 2008).

Zuska (2001 s. 36) definuje estetický prožitek jako „...konkrétní a individuální prožitek estetického objektu“. Dále píše, že „...slouží také jako nástroj odblokování vštípených vzorců chování, předsudků, stereotypů, proráží ego obranu a nutí recipienta zaujmout aktivní tvůrčí postoj“ (tamtéž, s. 58). Tyto definice uvádíme jako poukázání na důležitou pozici percipienta v uměleckém diskursu. Kulka (2008 s. 354) dále definuje umělecké dílo, které „...vzniká s konečnou platností až v hlavě vnímatele, jenž musí uměleckému

textu porozumět a dílo pochopit. V procesu čtení tohoto textu - jeho dekodování a interpretace- krystalizuje ve vědomí percipienta estetický předmět, tj. zmíněné dílo“.

## 2. Vizualní studia

Problematika vizuálních studií je pro tuto práci určující. V následujících podkapitolách naznačíme základní rysy tohoto oboru. V souvislosti s vizualitou uvádíme jméno klasického autora Vizualní kultury Normana Brysona, na kterého navážeme současným teoretikem Nicholasem Mirzoeffem. Současný stav vizualizovaného světa se pokusíme vysvětlit za pomoci metaforické podkapitoly *Cesta obrazu*, která v souvislosti s výkladem konceptu Marshalla McLuhana *medium is the message*, které se výrazně promítá do celého pole současných vizuálních studií, otevírá směřování k vizuální gramotnosti.

### 2.1 Vizualita

Racionalistický pohled západního světa uděloval vidění objektivní hodnotu. Tento předpoklad problematizuje Bryson se svou koncepcí vizuality, když rozděluje dívání na vidění a vizualitu. Zatímco vidění vysvětluje jednoduše jako zrakovou percepci, vizualita je podle jeho názoru sociálním konstruktem. Je tvořena množstvím diskurzů, které se nacházejí mezi subjektem a světem (Bryson, 1988). Mirzoeff se zaměřuje na pozici vizuality v moderním životě. Píše o vizuální události, ve které figurují divák, vizuální znak a technologie, která umožňuje nejen napojení diváka a viděného, ale i samotný znak. Dále píše, že k interakci s vizualitou dochází i mimo oficiální prostory. V naší běžné každodennosti se mísí různé povahy obrazů, které nejsou stabilní a předkládají často náročné významy, s kterými nějakým způsobem interagujeme. Poukazuje také na složku vizuality, *senzuální bezprostřednost*<sup>7</sup>, která vyvrací možnost její redukce na čistě lingvistický význam, a která spouští náš zájem a pozornost (Mirzoeff, 2012).

---

<sup>7</sup> Mirzoeff (2012) uvádí tento pojem na straně 29.

## 2.2 Cesta obrazu

Počátek rozmáhajícího se vizualizování světa lze hledat už v průmyslové revoluci, která prostřednictvím industrializace a vynálezu železnice vedla ke globalizaci a umožnila tak cestu šíření informací do širšího okolí. To způsobilo postupné sjednocování času a prostoru ve světě. Následující urbanizace a mechanizace přispěly z velké části k sociální akceleraci, která se, jak naznačuje i akcelerationistický manifest, děje dodnes<sup>8</sup>. Obraz zaujímá v tomto vývoji nemalou pozici. Ve 20. století firma Kodak přišla s vynálezem, který spustil demokratizaci obrazu - fotografie. Převíjecí film umožnil vyrábět menší a praktičtější fotoaparáty. Svůj marketing Kodaku byl cílený na ženy v domácnosti, které se prostřednictvím kurátorování rodinných alb mohly tvořivě realizovat. Fotka se tak dostala do samého jádra rodiny. Každý důležitý rodinný moment musel být zaznamenán<sup>9</sup>. Přelom 60. a 70. let přinesl Polaroid. Zaměřoval se na mladé publikum a jeho heslo znělo: *Tady a teď*. Byl symbolem jednoduchosti a zábavy. Jeho estetika byla založena na chybě a nestrojené přítomnosti. Polaroid už nebyl jen dokumentační prostředek, stal se součástí zábavy, kterou dokumentoval, kterou vytvářel (Průchová, 2013). Jak poukazuje Průchová, příchodem internetu a sociálních sítí rostla i pozice fotografie, prostřednictvím které lze kurátorovat své vlastní já, což ale vede k úskalí, které Gofman popisuje ve své *dramaturgizační teorii*. Vysvětluje v ní, jakým způsobem probíhá naše interakce s okolím. Pokaždé, když komunikujeme s jinou osobou, vystupujeme na pomyslném jevišti. Pokud jsme sami se sebou, nacházíme se bezpečně v zákulisí. Sociální sítě však toto prostředí narušují, protože nás nutí stát neustále na jevišti (Průchová, 2011).

Mirzoeff (2018 s. 8) však v souvislosti s tím píše, že „...povinnost vytvářet obrazy světa a sdílet je s ostatními pociťujeme jako klíčovou součást naší snahy porozumět měnícímu se světu okolo nás a našemu místu v něm“. Skrze sociální sítě se tedy obraz - fotografie

---

<sup>8</sup> manifest dostupný zde: <http://criticallegalthinking.com/2013/05/14/accelerate-manifesto-for-an-accelerationist-politics/>

<sup>9</sup> přehled historie Kodak je mapován zde: <https://www.kodakmoments.eu/en/history/>

dostala hluboko do našeho každodenního života. I podle Heifermanové si pomocí fotografie vytváříme představu o světě, aniž bychom si uvědomovali povahu obrazového média (Heiferman, 2012). Toto médium totiž, jak píše Mitchell (2016), není transparentní.

## 2.3 Médium

Marshall McLuhan popisuje vztah médií a informací. Na příkladu elektrického světla, které je za jistých předpokladů čistou informací, za jiných zase prostředkem ke sdělení vysvětluje, že každé médium vždy obsahuje další, jiné médium. Na tomto předpokladu staví známou tezi *medium is the message*<sup>10</sup>. Podle McLuhana totiž médium určuje povahu informace a do značné míry se podílí na konečném sdělení. Podle tohoto konceptu už nelze chápat formu a obsah jako dvě oddělené entity. Tvoří totiž jeden celek, na kterém se neoddělitelně podílejí (McLuhan, 1991).

## 2.4 Obraz

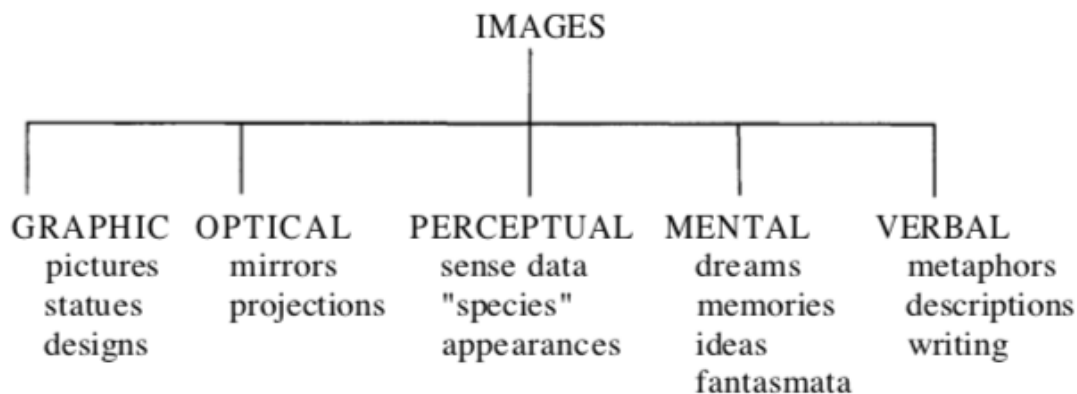
Obraz, jak se zdá, má mnoho dimenzí. Pro účely naší práce vymezíme základní povahu tohoto pojmu podle W. J. T. Mitchella, který se ve svém díle zabýval ve velké míře právě funkcemi a dimenzemi obrazu. Prostřednictvím uvedení různých pozic obrazu se pokusíme objasnit hybridnost tohoto média. Vrátime se zde k definici percepce od Milana Nakonečného, který naznačil pojem obraz<sup>11</sup>. Tento pojem se používá v mnoha významech. Někdy dokonce tyto významy nemusí mít nic společného. Podle Mitchella obrazy fungují v obrazových i textových médiích (Mitchell, 1984).

---

<sup>10</sup> McLuhan (1991) uvádí tuto tezi na stranách 19-32.

<sup>11</sup> Nakonečný (1998) se o obrazu v souvislosti s vnímáním zmiňuje na stranně 381.

Dělí je proto podle toho, jak jsou využívány v rozličných diskurzech následovně:



(Mitchell, 1984 s. 505)

Pro naši práci je zajímavý typ obrazů označený jako *perceptual images*, které představují složitou křižovatkou disciplín jako psychologie, neurologie, fyziologie a historie umění, v nichž se na pozadí s filosofií a literární kritikou prolínají složité fyzické a psychologické dimenze obrazivosti (tamtéž). Osvětluje totiž povahu *obrazu*, kterým se v souvislosti se zmíněným cílem z RVP PV zabýváme. V českém jazyce je ovšem složitější vymezit dvě základní dimenze obrazu. Zatímco v anglickém jazyce jsou využívány pojmy *picture* a *image*, běžně využíváme v českém jazyce analogicky jen jeden pojem, obraz. V českém překladu knihy *Teorie obrazu* se proto rozlišují *obrazy v konkrétním slova smyslu* jako konkrétní předměty reprezentace (*picture*) a v nich se objevující *obrazy v abstraktním slova smyslu* (*image*), tedy virtuální, jevové vzezření (Mitchell, 2016). Pomocí s ukotvením tohoto pojmu si můžeme definicí od Flussera (1994 s. 8), který píše, že „obrazy jsou plochy, které mají význam. Poukazují - většinou - na něco v časoprostoru ,tam venku,‘ co nám mají jako abstrakce (jako zkratky čtyř dimenzí časoprostoru na dvě dimenze plochy) učinit představitelným“. Vycházejíce z těchto definic můžeme říct, že se při vnímání obrazů, neboli vizuálních sdělení, pohybujeme někde mezi konkrétním obrazem a obraznou představou, neboli plochou a časoprostorem. Utváření obrazné

představy je složitý proces, do kterého zasahuje vícero aspektů, často přesahujících obraz v konkrétním slova smyslu.

Například podle sémiotiky Kristevy (1999 s. 44) čtení klasického výtvarného díla, založeného na reprezentaci „...prochází třemi polaritami: (1) vnitřním uspořádáním elementů obrazu (...) do určité uzavřené struktury (...) :to nazýváme figurativním kódem; (2) realitou, na níž tento modus poukazuje; (3) diskursem, v němž se formuluje figurativní kód i realita“.

## 2.5 Obraz a slovo

Kristeva problematizuje čistě reprezentativní funkci obrazu a jeho čtení popisuje jeho postupné 'stávání-se-textem', ve kterém obraz figuruje jako 'simulakrum-mezí-světlem-a-řečí', o který se „...opírá celá konstelace textů křížících se a spojujících se ve čtení onoho výtvarného díla, ve čtení, které není nikdy ukončeno“ (tamtéž, s. 44). Narážíme tak na možnosti specifického vztahu obrazu a slova, který se v průběhu dějin proměňuje. Tuto proměnlivost můžeme odvodit od posunů ve filosofii 20. století, které se vyznačují zejména obratem k jazyku, tzv. *linguistic turn*<sup>12</sup> a jejím nástupcem, obratem k obrazu, neboli *pictorial turn*<sup>13</sup>. Tyto obraty jsou pro tuto práci určující a odkazují na důvody, proč se zabývat vizuální gramotností. Pojmem *pictorial turn* totiž Mitchell označuje teoretický obrat k vizualitě a nelingvistickým systémům symbolů, konvencí a kódů, které nejsou podřízeny jazyku (Mitchell, 2016). Na proměnlivý vztah těchto obrátů také naráží výklad rozdílu mezi strukturalismem a poststrukturalismem, který poukazuje na strukturalistickou tendenci hierarchické nadřazenosti slova nad obrazem, zatímco poststrukturalismus přikládá snahu o autonomizaci obrazu a pochopení jazyka jemu vlastního (Michalovič a Zuska, 2009).

---

<sup>12</sup> Rorty (1967) o obratu k jazyku píše v knize *Linguistic turn*.

<sup>13</sup> Mitchell (2016) uvádí tento pojem na straně 25.



Tyto proměny nemusíme ve vztahu k obrazu nutně chápat jako boj o nadvládu. Mezi obrazovou a jazykovou reprezentací existuje spojující prvek. Podle Mitchella (2016) má obraz vždy dimenzi textovou a naopak text má dimenzi obrazovou.

Pracuje s pojmem *obrazotext*<sup>14</sup>, který obraz posouvá do pozice komplexního komunikačního hybridu, ve kterém „...všechna média jsou smíšená, kombinují různé kódy, diskursivní konvence, kanály a senzorické a kognitivní modely“ (tamtéž, s. 107). Při práci s vizualitou považujeme za nutné mít povědomí o možnostech tohoto prolínajícího se vztahu, které jsou zásadní pro způsob, jakým lze v současném stavu pracovat. „Jednou je výtvarná reprezentace podřízená jazykové preferenci, jindy zase výtvarná reprezentace ovládá jazykovou referenci“ (Michalovič, a jiní, 2009 s. 270). Za současný stav přitom nelze považovat jen skutečnost, že „...lidská zkušenost je vizuálnější a vizualizovanější než kdy předtím“ (Mirzoeff, 2012 s. 13). Je potřeba zabývat se způsobem, jakým se na tyto vizualizace díváme v době interaktivních vizuálních médií jako je internet a virtuální realita. V době, kdy „...obrazy nejsou pouhou součástí každodenního života, ale každodenní život vytvářejí“ (Mirzoeff, 2012 s. 13).

---

<sup>14</sup> Mitchell (2016) uvádí tento pojem na straně 121.

### 3. Vizuální gramotnost

V předcházejících kapitolách se objasňují možnosti, které se naskýtají při práci s obrazem. Jak se zdá, můžeme k němu přistupovat různými způsoby. „Způsob, jakým vidíme věci, je ovlivněn tím, co víme či čemu věříme“ (Berger, 2016 s. 6). Tato skutečnost naznačuje nespočetné množství způsobů vidění věcí a nabízet může také nespočetné množství interpretací obrazu. Toto nazírání lze označit jako postmoderní, ve kterém je i „desinterpretace - jen jednou z možností interpretace“ (Velíšek a Petříček, 2012 s. 11). Nemusíme však upadat do bezbřehého pluralismu a uzavírat prvoplánové interpretace argumentací naší odlišnosti a svobody myšlení. Zacházení s obrazy je dovednost, která není samozřejmá. Již v 18. století definoval Georg Berkeley vidění jako univerzální přirozený jazyk, který se ale musíme naučit. Udával ho však do kontrastu vůči kulturně konstruovaným jazykům jako jsou mluvený a psaný jazyk (Mitchell, 2008). I když podle Vančáta (2017) víme, že procesy percepce, mezi nimi i vidění, probíhají již na biologické úrovni, vizualita není tak přímá, jak by se mohlo zdát. Pro lepší představu komplexity vidění a vizuality uvádíme Gombrichovo známé tvrzení, že *nevinné oko je slepé* (Mitchell, 2008). Odkazuje tím na skutečnost, že se ve vidění, tvorbě obrazu a také čtení vizuálního sdělení promítají percipientovy i autorovy zkušenosti a vědomosti. Na příkladu Constablova malířského přístupu vysvětluje vědeckou povahu malířského oboru, který svou experimentací, narušováním stylu a problematizací viděného dostává až k určité původnosti (Mikš, 2008). Na základě Gombrichova tvrzení již nelze vidění úplně vymezit vůči kulturně konstruovaným jazykům.

Vizuální gramotnost bychom tedy neměli omezit jen na oblast vizuálního pozorování.

„Opustíme představu, že jsme jen pasivními a nevinnými objekty přebujelé vizuální produkce, která na nás útočí odněkud z vnějšku. Žijeme totiž v symbolickém řádu, jímž jsme sice formováni, ale zároveň jej také vytváříme - gesty, řečí, obrazy, vztahy, institucemi“ (Fulková, 2002 s. 12).

### 3.1 Dimenze vizuální gramotnosti

Philip Yenawine definuje vizuální gramotnost obecněji jako schopnost najít za pomoci určitých stupňů schopností, které se promítají do mnohočetné kognitivní činnosti, v obraze význam. Ve vizuální gramotnosti důležitá jak věcná, tak i subjektivní rovina (Yenawine, 2013).

Tyto roviny lze nalézt i v souboru kompetencí, které podle Fulkové<sup>15</sup> tvoří vizuální gramotnost, a které považuje za potřebné pro fungování v dnešním, značně vizualizovaném světě. Jsou to zejména:

- *percepční senzitivita* (zahrnuje percepci na všech úrovních života jedince)
- *kulturní habitus* (forma subkultury, vlastní životní styl, schopnost klasifikace a tolerance jiných sociálních skupin)
- *schopnost kritického myšlení* (uvažování širšího kontextu z formálního, historického a sociálního hlediska)
- *estetická otevřenost* (emocionální a empatická otevřenost)
- *schopnost vizuální výmluvnosti* (kreativní vytváření vizuálního artefaktu)

(Fulková, 2002 s. 13)

Evropský projekt vizuální gramotnosti, který vyústil v tzv. CEFR-VL model poukazuje na další zajímavé dimenze. Kroměreceptivní a produktivní, patří do tohoto modelu vizuální gramotnosti i dimenze reflexivní a utváří tak propojenou síť osobnostních, sociálních, metodologických, komunikačních a výrazových kompetencí. Ústřední pozici má v tomto modelu metakognice (Competence Model – European Network for Visual Literacy, 2019).

Po konferenci EnVIL v Salzburku 2019 se ukazuje, že mezinárodní výzkumná skupina chápe obsah kurikulárního modelu jako otevřený, což umožňuje variabilitu: pro různá didaktická prostředí s různou didaktickou tradicí je možno uplatňovat akcenty

---

<sup>15</sup> Marie Fulková adaptuje pro české prostředí dimenze vizuální gramotnosti podle výzkumu britské autorky Karen Raney (1999).

v jednotlivých dimenzích. Výzkumná skupina KVV klade důraz na nutnost komunikativní složky, která prochází všemi dimenzemi kompetencí (Marie Fulková, ústní informace, nepublikováno, 2019).

### 3.2 RVP PV a vizuální gramotnost

Hlavním dokumentem, z kterého musí pedagog pracující v mateřské škole vycházet, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který „...stanovuje cíle v podobě *záměrů* a cíle v podobě *výstupů*, a to nejprve v úrovni *obecné* a následně v úrovni *oblastní*“ (Smolíková, 2018 s. 9). Pokud pedagog systematicky sleduje a naplňuje dílčí cíle v základních oblastech (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální), vede žáky k dosahování jednotlivých dílčích výstupů z těchto oblastí (poznatky, dovednosti, hodnoty, postoje) a rozvíjí tak jejich kompetence (k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské). Umožňuje jim tedy rozvíjet své učení a poznání, osvojit si hodnoty a získat osobnostní postoje (tamtéž). Pro lepší orientaci v tom, co má dítě na konci předškolního vzdělávání konkrétně znát a jaké má mít dovednosti, byl vytvořen dokument *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*.

„Konkretizované výstupy upřesňují požadavky na jednotlivé očekávané výstupy v podobě činností a příležitostí tak, aby bylo zcela jasné, co by mělo dítě zpravidla na konci předškolního vzdělávání dokázat“ (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012 s. 1).

V každé z oblastí lze najít výstup, který může souviset s výtvarnou výchovou. V oblasti *Dítě a jeho psychika*, podoblast *Poznávací schopnosti - rozlišování obrazných znaků*, se však píše, že dítě by mělo „objevovat význam soch, ilustrací a obrazů“ (tamtéž, s. 9). Tento konkretizovaný výstup úzce souvisí s percepcí výtvarného umění a v souvislosti s dnes tak důležitou vizuální gramotností předkládá před pedagoga v předškolním zařízení nelehký úkol, citlivě uvádět dítě nejen do světa výtvarného umění, ale podporovat jeho vnitřní motivaci a zájem o vizuální kulturu vůbec.

### 3.3 Visual thinking strategies

V dnešní době existuje vícero metod, které lze implementovat do školního vzdělávacího programu za účelem rozvíjení vizuální gramotnosti. Velmi rozšířeným programem, který je využíván i mimo humanitní obory<sup>16</sup>, je program *Visual thinking strategies*<sup>17</sup>. VST je facilitační metoda, která prostřednictvím dialogu umožňuje měnit hierarchizované vztahy učitelů a žáků, podporuje inkluzi, kolaboraci a komunitu. Tato metoda vychází primárně z teorie estetického vývoje od Abigail Housen, vývojové psychologie Jeana Piageta a myšlenkami Rudolfa Arnheima z knihy *Visual thinking (Aesthetic development - Visual Thinking Strategies, 2019)*.

Podle Housen sestává estetický vývoj z pěti stádií:

1. *accountive* (narativní interpretace vycházející z osobních zážitků)
2. *constructive* (v interpretaci se setkávají poznatky z oblasti socio-kulturních hodnot, přirozeného světa a vlastního vnímání)
3. *classifying* (věcná interpretace odvíjející se od historických faktů)
4. *interpretive* (intuitivní práce s věcnou i emocionální stránkou díla, schopnost re-interpretace)
5. *re-creative* (poznávání díla v delším časovém rozpětí, pohyb mezi vlastní zkušeností s dílem a zkušeností jiných)

(tamtéž)

VST implementuje tyto stádia do vlastní metody. Sestává ze tří otázek:

1. *What's going on in this picture?*
2. *What do you see that makes you say that?*

---

<sup>16</sup> Pro zajímavost uvádíme následující odkaz na studii zabývající se využitím Visual thinking strategies a umění v lékařské výuce:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.581.4378&rep=rep1&type=pdf>

<sup>17</sup> dále jen VST

### 3. *What more can we find?*

Prostřednictvím pedagogem facilitované skupinové diskuze přináší komplexnější pohled na umění, rozvíjí komunikační schopnosti, vizuální gramotnost a kritické myšlení (Yenawine, 2013).

#### 3.4 Galerijní edukace

Teoretické ukotvení rozvíjení vizuální gramotnosti v kontextu české mateřské školy nacházíme v dokumentu *Metodika 1* (Fulková, a jiní, 2013). Tato metodika je založená na spolupráci a komunikaci mezi školou a galerií. Tím, že popisuje základní principy, nechává pedagogovi prostor pro vlastní tvořivost.

Tyto principy jsou:

- *diskursivní model edukačních programů*

(Fulková, a jiní, 2013 s. 4)

Pojem diskurs je v tomto kontextu chápán jako rozprava i jako symbolický řád, ve kterém se konstituuje znak a potažmo i socio-kulturní praxe. V souvislosti s pedagogickým konstruktivismem lze mluvit o *diskursivním poli výpovědí*, ve kterém je výpověď každého člena rovnocenná a na které pedagog aktivně reaguje. Texty prolínající se v diskursu mohou mít povahu vizuální, verbální, neverbální i zvukovou. Pedagog se také pohybuje mezi různými diskursivními úrovněmi, které ve své práci zohledňuje (kurátorské texty, artist statement, vyjádření dětí, vlastní interpretace).

- *třístupňový časový model vzdělávacích programů*

(tamtéž, s. 6)

Sestává ze tří fází a aktivně tím propojuje galerijní program s vzdělávacím programem dané školy. První fáze probíhá v prostředí dané školy. Má zpravidla povahu motivační, seznamovací nebo přípravnou. Pracuje se zde také s prekoncepty žáků, podle kterých lze program upravit. Druhá fáze má podobu galerijního programu, který se odehrává přímo

mezi exponáty. V případě, že má galerie vhodný prostor, je učení rozšířeno o výtvarnou reflexi. Ve třetí fázi navazuje pedagog na vzdělávací program galerie ve vlastním vzdělávacím programu, zahrnuje ve své práci prekoncepty žáku, zapojuje reflektivní dialog a vede k formulaci změn ve zkušenosti žáků. V souvislosti s absencí specifikace umělecké tvorby v RVP PV autoři doporučují pracovat s učivem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

- *propojení různých složek výtvarného umění a dalších uměleckých forem*

(tamtéž, s. 8)

Propojení různých kulturních kontextů umožňuje vznik komplexního interdisciplinárního celku, prostřednictvím kterého lze umělecké dílo lépe poznávat.

(tamtéž)

## 4. Výtvarné umění a jeho divák

V naší práci se zabýváme současným výtvarným uměním. Zastáváme názor, že právě současné výtvarné umění je otevřeným prostorem, který potřebuje empirického diváka a ve kterém jsou otázky minulosti a budoucnosti směřovány k současnosti, se kterou máme přímou zkušenost. Vančát (2004 s. 15) o povaze současného umění píše, že

„...existuje jako aktualizační stav uvědomění, v němž každá interpretace je osobní angažovaností a osobním rizikem, autentickým odhalováním jevů, které je třeba provést příště znova bez nejmenších předsudků - k opozici k životu v přijímaných a zavedených schématech“.

Podle tohoto tvrzení lze soudit, že současné umění vyžaduje od jedince určité kompetence, shodující se s kompetencemi vizuální gramotnosti. Jde zejména o kritické myšlení a estetickou otevřenost. Takovýto postoj ovšem není samozřejmý. Na tuto skutečnost poukazuje z pozice dějin výtvarného umění i Belting, který píše o *konci dějin umění* jako o potřebě změny jediné pevné koncepce, diskursu a pohledu na něj. Píše zde o vývoji a proměnách výtvarného umění a jeho dějin, bourání hranic a interdisciplinárních přesazích, prostřednictvím kterých se hranice života a umění postupně rozpadají (Belting, 2000).

### 4.1 Chápat umění?

Podle Kulky je chápání procesem, při kterém si uvědomujeme pořád více vztahů a souvislostí. Na základě toho předpokládá jistou hloubku chápání. Rozlišuje pojem *rozumění*, který odkazuje na dekodování jazyka, a pojem *chápaní*, který se zaměřuje na smysl věci (výtvarného díla). Chápání může být rozumové, ale pochopit věc můžeme také vcítěním. Pochopení smyslu díla pak přináší estetický zážitek (Kulka, 2008).

Otázkou však zůstává, kde vzniká / kde je ukryt, onen smysl díla? Velíšek klade důležitou otázku: „...zda interpretace díla jako jeho součást existuje před interpretem či mimo něj“ (Velíšek, a iní, 2012 s. 10)? V kontextu postrukturalistického myšlení chápeme vznik



hodnot a interpretací uměleckých děl jako výsledek komunikačního procesu, ve kterém dochází k interakci subjektivních zkušeností umělce a diváka. Moc autora nad významem je v určitém smyslu podkopána, a dílo tak nabírá na hodnotě právě při setkání se s divákem (Vančát, 2006).

V podkapitole *Obraz* jsme načrtli povahu obrazu jako konkrétního předmětu nebo abstraktní představy. Petříček popisuje situaci, kdy se divák snaží dívat na dílo z různých poloh a uvidět tak onen obraz. V jistém smyslu lze na chápání díla nahlížet jako na uvědomění si *obrazu* o dané věci. Toto chápání symbolizuje setkání diváka se záměry autora, po kterém lze dojít ke společným otázkám. K tomu, aby divák tento obraz uviděl, je potřeba podívat se na dílo z perspektivy, ze které se na danou věc díval sám autor. Je to cesta transformace, při které se mění divákův způsob vidění a uvažování (Petříček, 2009).

Na základě vybraných pramenů lze konstatovat, že autorův způsob tvorby nastavuje určitou modalitu vnímání, kterou jsme schopni za jistých podmínek následovat a dojít tak k tzv. *pochopení díla*. Toto pochopení však nemusí nutně znamenat objevení a uzavření určitého jednotného významu, nýbrž nacházení se v jednotném prostoru a tážení se po něm.

## 4.2 Empirický divák

V kontextu naší práce je recipientem výtvarného umění dítě předškolního věku. Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, vnímání výtvarného umění ale i vizuální vnímání obecně, neprobíhá nezaujatě. Zaujmout aktivní tvůrčí postoj<sup>18</sup> znamená při vizuálním vnímání<sup>19</sup> sáhnout do své dřívější zkušenosti. V souvislosti s kapitolou věnující se vizuální kultuře<sup>20</sup> víme, že s obrazem zacházíme každodenně ve velké míře a že není limitován na oblast výtvarného umění a jeho teoreticky ukotvené interpretace. Dítě je v tomto

---

<sup>18</sup> kap. 1.3, Estetické vnímání

<sup>19</sup> kap. 1.2, Vizuální vnímání

<sup>20</sup> kap. 2, Vizualita

prostoru rovnocenným partnerem, protože s vizuální kulturou nejen že často přichází do styku, ale tvoří dokonce nekorigovaný základ jeho vizuální zkušenosti (Fulková a Tipton, 2011).

Fulková proto do českého prostředí uvádí pojem *empirický divák*, který legitimizuje různé typy uvažování, nové pohledy a způsoby přístupů k artefaktům výtvarného umění, které mají kořeny v soudobé vizuální kultuře. *Empirický divák* je „především divák, vrostlý do své doby, kultury a habitu, který vytváří význam obrazů, sahaje do zdroje vlastní zkušenosti, myšlení, emocí a vztahů“ (Fulková, 2008 s. 186).

#### 4.3 How we understand art

V kontrastní pozici stojí klasická teorie M. J. Parsonse z roku 1987, která vychází z modelu kognitivní vývojové teorie J. Piageta a teorie morálního vývoje L. Kohlberga. Parsonsova teorie sestává z pěti stádií, které jsou tvořeny určitými clusterly myšlenek s vnitřní nebo logickou souvislostí. Stádium vývoje estetické zkušenosti určuje podle toho, jakou skupinu myšlenek jedinec využije při snaze pochopit určitý výtvarný artefakt. Vychází z předpokladu, že v umění hledáme především krásu, výraz, styl a formální kvality. Náš estetický vývoj sestává z toho, že tyto koncepty chápeme pořád více adekvátněji. Na umění nahlíží z vícero pohledů. První říká, že umění je způsob, kterým je jedinec schopen vykládat svůj vnitřní život. Další, že umění je věc veřejná, schopna mnohých rovin interpretací. Výraz je sociálně a historicky vykonstruován a musí být uchopen individuálně. Z této pozice jsou stadia estetického vývoje narůstající schopností interpretace onoho výrazu. Poslední hovoří o tom, že pokud umění vykládá naše potřeby a emoce, mohou být interpretace a soudy více či méně adekvátní a tedy i objektivní. V tomto ohledu jsou zmíněná stadia stoupajícími schopnostmi vytvářet náležité interpretace a soudy. I když se Parsonsovy stadia neváží na dosažený věk, nýbrž na množství zkušeností s oblastí výtvarného umění, přisuzuje dětem předškolního věku, na základě svého výzkumu, výhradně první stádium (Parsons, 1989).

#### 4.4 Dítě jako autor

Neméně důležitou oblastí, ve které bychom se měli zabývat pozicí dítěte, je oblast dětské výtvarné tvorby. Fulková a Tipton zaměřují pozornost na diskursivní jazyky dítěte a rozšiřují tak význam pojmu gramotnost. Ve své případové studii dokazují, že dítě je schopno reflexe a konceptualizace, záleží však také na pedagogickém vedení. Vymezuji se vůči objektivní interpretaci dětské kresby a podle P. Pearsona<sup>21</sup> ji chápou jako proces socializace, ve kterém je nutno kresbu interpretovat spolu s dítětem. Obraz již není chápán jako zrcadlo reality nebo projekce psycho-patografie osobnosti. V souvislosti s tímto obratem perspektivy je dětská kresba nahlížena jako prostor vzájemně provázaných systémů a narativů interdisciplinárních diskursů. Prolínají se v ní aspekty jako tělesnost, pohyb, představivost nebo konceptualizace. Výsledná kresba představuje osobní, symbolický prostor dítěte, který se pro pedagoga otevírá v dialogu s dítětem a umožňuje mu také formovat základy jeho metakognice (Fulková a Tipton, 2011).

Zajímavou otázku v souvislosti s využíváním jazyků, které nás zajímá v souvislosti s vizuální gramotností a předškolním vzděláváním, klade Paul Bloom ve svém článku *Children think before they speak*. Klade zde základní otázku, jestli myšlení předchází řeči, nebo zda se koncepty myšlení realizují právě v jazyce. Svůj předpoklad, na který odkazuje název článku, uvádí tvrzením svatého Augustína, který chápe jazyk jako prostředek k vyjádření vůle. Dále argumentuje výsledky Hespoda a Spelkeho, kteří vycházejíce z rozdílů mezi korejštinou a angličtinou zkoumali, jestli kategorické rozdíly, na které v korejštině existují rozličné pojmy, chápe dítě před osvojením si řeči, nebo se pozornost na ně vyvine až s příchodem daného jazyka. Ve svém výzkumném šetření s pětiměsíčními dětmi zjistili, že děti tuto citlivost mají dostatečně vyvinutou a podpořili tím augustiniánský pohled, že myšlení předchází řeč. Analogie jsi všiml i v oblasti fonologie, ve které dokázali, že dítě, citlivé na jemné akustické rozdíly v jazyce, tuto citlivost postupně ztrácí. Naučí se totiž třídit a ignorovat irelevantní vjemy a s osvojováním si řeči se tak stává na tyto rozdíly méně citlivé (Bloom, 2004).

---

<sup>21</sup> Odkazujeme zde na publikaci P. Pearson- Towards a theory of children's drawing as social practise (2001).

## 5. Předškolní vzdělávání v kontextu Kurikula pro podporu zdraví

Podpora zdraví se v pojetí tohoto kurikula promítá do všech oblastí výchovně-vzdělávacího procesu. Filozofickým základem tohoto kurikula je holistické pojetí zdraví. Je postaveno na principech jako *respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa, rozvíjení komunikace a spolupráce*. Zvažováno je i neformální a skryté kurikulum, která předchází naplňování formálního kurikula. Podmínky formálního kurikula jsou shrnuty v třech pilířích: *pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství*. Obsah vzdělávání je strukturován do pěti oblastí: *biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální*, z nichž některé jsou pro *otevřený program galerijní edukace* inspirativní. Psychologická oblast se zaměřuje na rozvíjení přirozených předpokladů k poznávání, prožívání a sebepojetí. Mezi podmínky, které umožňují rozvoj těchto podoblastí patří mimo jiné volný pohyb a estetické činnosti. Oblast interpersonální se zaměřuje na *respekt a toleranci, komunikaci a spolupráci*, která jsou podle tohoto kurikula získány jejich pěstováním a kultivací. Oblast sociálně-kulturní se zaměřuje na institucionální socializaci, tedy přípravu na soukromé role ve všech sférách života v demokratické společnosti a s tím spojené utváření sociálního zázemí. Jde o osvojování si společenských, kulturních a etických hodnot, dodržování práv a povinností a respektování pravidel chování. Činnosti jsou vedeny metodou prožitkového učení, uplatňuje se spontaneita, objevnost, komunikativnost, prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétní činnosti a celostnost. Děti mají právo činnosti volit i odmítnout. Učitelka figuruje v partnerském a podporujícím vztahu k dítěti, stimuluje jeho aktivitu a nechává mu volnost (Havlíková, a jiní, 2000).

## 6. Kompetence pedagoga

Při úvodu do světa kultury a rozvíjení vizuální gramotnosti u dětí předškolního věku předpokládáme potřebu silných kompetencí u jednotlivých pedagogů. Pro vymezení pojmu učitelská kompetence se opíráme o Shulmanovu teorii pedagogických znalostí pocházející z 90. let minulého století. Co se obsahových znalostí týká, zdůrazňuje Shulman důležitost obsahů daného předmětu, didaktické znalosti obsahu, znalosti kurikula, které se podle Shulmana vztahují právě ke způsobům a možnostem, jakými lze kurikulum realizovat. Dále poukazuje na poznatkovou bázi učitelství, která by podle něho měla sestávat z obsahových a obecných pedagogických znalostí, znalostí o žákovi, o kontextech vzdělávání, o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání, vzdělávání v obsahu disciplíny, o vzdělávacích materiálech a strukturách, formálním pedagogickém vzdělání a moudrostí praxe. Pedagogické kompetence lze tedy podle Shulmana vysvětlit jako průnik obsahů a didaktiky, tedy schopnost transformace oborových obsahů do pedagogicky účinných forem, přizpůsobených vývojovým specifikám dětí, se kterými pracuje (Janík, 2004).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 7. Cíle a výzkumné otázky

Naši práci lze rozdělit do třech základních rovin.

V první rovině si tato práce kladla za cíl vytvořit otevřený program galerijní edukace, uplatitelný na vícero typů výstav, určený primárně pro sběr dat ke kvalitativnímu zpracování. Takto navozená situace nám umožňuje ucelenější vhled do situace setkání diváka předškolního věku s výtvarnými artefakty v galerijním prostředí.

V druhé rovině si práce kladla za cíl získat z realizace programů data prostřednictvím audionahrávky a fotodokumentace, transkribovat audionahrávky a prostřednictvím kvalitativního zpracování dat vyhodnotit výsledky. Vycházejíce z metody *zakotvené teorie* jsme si v průběhu analýz konkretizovali tyto výzkumné otázky:

1. Setkává se výpověď autora s výpovědí děti? Pokud ano, pak za jakých podmínek?
2. Uvažují děti o médiu nebo se zajímají spíše o námět děl?
3. Zaměřují se děti na obsah jednoho konkrétního díla nebo jejich zájem konkrétní dílo přesahuje? Pokud ano, pak jakými způsoby?

Vzhledem k organizačním změnám, které se udály při druhé realizaci programu a s tím spojenou nemožností komparace, jsme museli otázky typu: *'Jakým způsobem se změní modalita percepce při práci s abstraktním uměním a jestli je hranice mezi abstrakcí a figurací ambivalentní i pro dětského diváka'* označit za irelevantní. Tyto skutečnosti nás původně zajímaly v souvislosti s tendencemi současné malby.

Třetí rovina práce si kladla za cíl navrhnout způsob, jakým lze vysledované poznatky uplatnit v praxi.

## 7.1 Struktura a design výzkumu



Pro účely našeho bádání jsme si vzhledem k povaze zkoumaného jevu zvolili metodu *zakotvené teorie*. Teorie, která vyvstává z této metody, je „...odhalena, vytvořena a prozatím neověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů“ (Strauss a Corbinová, 1999 s. 14).

Nelze tedy hovořit o ověřování hypotézy, která je předem stanovena. Výzkumné otázky i samotná teorie vyvstávají z analýz v průběhu zkoumání daného jevu a neustále se mu podřizují.

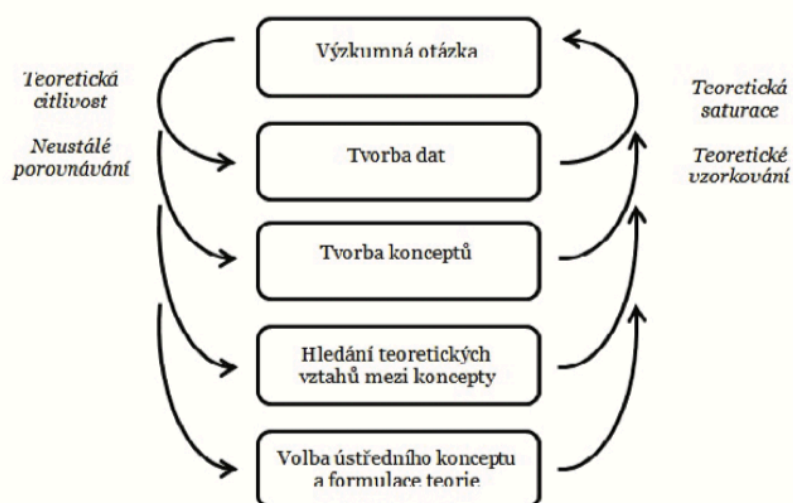


Schéma výzkumného procesu  
(Říháček a Hytych, 2013 s. 47)

Tato metoda sestává ze tří částí.

V první části se jedná o konceptualizaci dat prostřednictvím otevřeného kódování. Přiřazováním pojmů (kódů) k jednotlivým jevům směřujeme k zachycení myšlenky nebo principu a zároveň naznačuje badatelův otevřený přístup k novým významům a konceptům. V průběhu analýz se z otevřeného kódování badatel přesune do pozice, ve které pracuje s kódy selektivně. Zařazuje je do tzv. *rodin* nebo některé přehodnocuje a přetváří. Tato metoda je pojmenována jako *metoda neustálého porovnávání*<sup>22</sup>.

V další části badatel hledá vztahy mezi koncepty za pomoci teoretické opory. Tato část se nazývá *axiální kódování* a je hlavní podporou vycházející zakotvené teorie, protože vysvětluje, jakým způsobem spolu jednotlivé koncepty souvisí.

V poslední části badatel volí ústřední koncept, tedy hlavní téma analýzy, které je propojeno s ostatními koncepty. Výsledná teorie je proto prokazatelně zakotvena v sesbíraných datech, přičemž nejde jen o pouhé konstatování, nýbrž o celostní pohled na situaci, z jejíž analýzy je jasné, jakým způsobem a v jakých vztazích jednotlivé aspekty figurují (Řiháček a Hytych, 2013).

## 7.2 Výzkumný vzorek

Pro účely našeho výzkumu jsme pracovali se dvěma skupinami dětí předškolního věku v rozmezí 4-6 let. Celkem se výzkumu účastnilo devět dětí, dvě učitelky, jedna asistentka a jedna badatelka. Jedno dítě se účastnilo obou programů. Celkem se účastnilo šest chlapců, tři děvčata, z toho dvě děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Etický kódex<sup>23</sup> byl v rámci našeho výzkumného šetření dodržen.

---

<sup>22</sup> constant comparison method (Glaser a Strauss, 2012)

<sup>23</sup> Zde se odkazujeme na dokument od Průchy a Švaříčka (2009).



## 8. Otevřený program galerijní edukace

Při tvorbě programu jsme vycházeli z vícero zdrojů, které jsou detailněji popsány v teoretické části. Po organizační stránce jsme se inspirovali u *třístupňového časového modelu vzdělávacích programů galerijní edukace*, diskurzivní povahu programu jsme čerpali z metody *Visual thinking strategies*<sup>24</sup>. Pozici dítěte a učitelky vnímáme skrze *Kurikulum podpory zdraví*<sup>25</sup> a při výtvarné činnosti a její analýze jsme vycházeli ze studie *Diversifying discourse*<sup>26</sup>, která pracuje s konceptem dítěte jako autora své vlastní práce. Hlavní principy programu lze shrnout jako následující zásady: otevřený rozhovor, možnost vlastního výběru díla, skupinová práce, rovnost všech účastníků, citlivé reakce na výpovědi dětí a nepodsouvání určeného významu, nýbrž následování trajektorie, kterou vedou děti, tedy soustředěnou práci s významy, které do diskursu přinášejí.

Obou programů se zúčastnila skupina složená z pěti dětí. Z důvodu individuálního přístupu a možností pedagoga vnímat a reagovat pozorně na všechny výpovědi dětí se zdá být takovéto složení skupiny ideální. Mateřská škola fungující podle Kurikula podpory zdraví umožňuje takto složený program realizovat.

Jak už jsme načrtli v úvodu práce, program sloužil jednak jako podpůrná struktura pedagogické (komunikační) situace v galerii, jednak sloužil jako primární dokument výzkumu určený k analýze a zároveň jako nástroj pro sběr dat (transkripty komunikace v galerii). Skládal se ze tří částí:

### 1 Vyber si svůj obrázek (10 min)

Účastníci: pedagog, skupina dětí

Organizace: mateřská škola, ranní kruh

Pomůcky: reprodukce

Úkol č. 1: Vyber si svůj obrázek.

Úkol č. 2: Odůvodni svůj výběr.

---

<sup>24</sup> podkap. 3.3 Visual thinking strategies

<sup>25</sup> kap. 5 Předškolní vzdělávání v kontextu Kurikula pro podporu zdraví

<sup>26</sup> podkap. 4.4 Dítě jako autor

- Průběh:** Na zem do kruhu rozložíme reprodukce z výstavy, se kterou pracujeme. Reprodukce zastupují všechna díla, která se na výstavě objevila. Prohlédneme si reprodukce a dáme dětem za úkol vybrat si jednu z nich. V případě, že si vybere stejnou reprodukci vícero dětí, dáme jim reprodukce z připravené zálohy. Poté se zeptáme na důvod jejich výběru a dál rozhovor nerozvíjíme. Informujeme děti s organizační stránkou navazující části programu a vyrazíme do galerie.
- Cíl:**
- motivace skrze vlastní výběr reprodukce
  - nalezení vlastní informace vizuální povahy, která se v průběhu programu prostřednictvím dialogu (mezi účastníky skupiny, mezi díly, mezi dílem a reprodukcí) určitým způsobem vyvíjí a transformuje
  - odůvodnění výběru naznačuje diskursivní povahu programu

## 2 Najdi svůj obrázek

- Účastníci:** pedagog, skupina dětí, (navrhujeme zapojit kustodku - pravidla chování v galerii)
- Organizace:** individuální, závisí od možností konkrétní galerie a mateřské školy
- Pomůcky:** předem vybrané reprodukce, expozice
- Zásady:** pohybujeme se jako skupina, každý má stejné právo vyjádřit se ke každému dílu nebo také odmítnout vyjádřit se, prostor pro situační změny podle potřeb skupiny
- Úkol č. 1:** najdi svůj obrázek
- Průběh:** V galerii dětem rozdáme reprodukce, které si v mateřské škole vybrali. Vysvětlíme jim organizaci a začínáme hledat jednotlivá díla. Při každém nalezeném díle se přistavíme a vedeme volný rozhovor. Na rozpraudění dialogu mohou posloužit zaměření se na původní záměr, pro který si dítě vybralo určitou reprodukci, porovnání originálu a reprodukce (term. obrazu a obrázku) nebo popis zobrazení. I když výstavu máme nastudovanou, dětem nepodsouváme významy, citlivě pracujeme s jejich

reakcemi a společně (s celou skupinou) budujeme vlastní přístupy. Dětem dopřejeme čas na promyšlení, na prohlížení díla, nehodnotíme jejich vyjádření, otevíráme prostor pro přehodnocování nebo prohlubování svých vlastních představ. Opakování výpovědí dětí umožňuje slyšet vlastní myšlenku a pokračovat v ní. Konec dialogu u jednotlivých děl určí pedagog podle situace (uměle neprodlužuje ani neukončuje). Po nalezení všech děl podle reprodukcí následuje shrnutí a uvedení další části programu.

**Cíl:** Nacházení díla podle reprodukce slouží jako motivace a umožňuje plynule navázat na práci s jednotlivými díly. Práce s reprodukcemi zastupuje také soubor věcných informací, které přináší skupina dětí do expozice bez nutnosti verbálního výkladu pedagoga, nebo verbální ukotvení témat expozice, a za pomoci kterého budujeme společnou interpretaci. 'Vlastnění' reprodukce (tzv. mého obrázku), tedy pro dítě funguje jako nošení si vlastní informace (obrazné představy) v konkrétnější a pořád vizuální rovině. Tato informace se dále ve skupině prostřednictvím dialogu transformuje a otevírá pro možnost sociální koherence.

### 3 Vytvoř svůj obraz

**Účastníci:** pedagog, skupina dětí

**Organizace:** přímo v expozici nebo v dílně (podle možností galerie)

**Úkol:** vytvoř si svůj obraz

**Pomůcky:** různé druhy materiálů a papírů, čtvrtky, pastelky, fixy, nůžky, lepidlo

**Průběh:** Shrňme si všechny informace, které jsme se společně o obrazech dozvěděli. Zeptáme se dětí, jestli by si chtěly vytvořit vlastní obrazy. Ukážeme všechny materiály, které jsme přinesli a necháme dětem prostor pro vlastní tvorbu. V průběhu práce komunikujeme postupy a po

technické stránce pomáháme, pokud jednotlivé děti potřebují. Podle časových možností a dokončování skupiny vyhodnotíme konec a společně reflektujeme jednotlivá díla.

Cíl: Evokace a transformace estetického prožitku ve vizuální výpovědi

## 9. Výběr výstavy k realizaci programů

Výběr konkrétní výstavy byl ovlivněn vícero faktory a konečné rozhodnutí bylo kompromisem mezi organizační, odbornou a osobní stránkou věci. Mezi organizační kritéria patřila dobrá dostupnost, možnost realizace programu se skupinou dětí a možnost realizace výtvarné činnosti. Po odborné stránce jsme zvažovali povahu dané výstavy, tedy její médium, námět, instalaci a v neposlední řadě období vzniku. Kritériem bylo některé z tradičnějších médií - malba, socha, s námětem vhodným pro dětského diváka, vycházející ze současné výtvarné tvorby, přičemž nás zajímala pozice jak abstraktní tak i figurativní malby. I když mají osobní preference na výběr výstavy vliv, podřizují se v první řadě organizační, v druhé odborní stránce. V průběhu realizace programu se preference v souvislosti s neustále se posouvajícím uchopováním jednotlivých děl do určité míry mění.

### 9.1 Galerie Václava Špály

Galerie Václava Špály je menší galerií v centru Prahy. Vznikla v roce 1957 a v rozmezí 1965 – 1970 jí vedl výtvarný teoretik Jindřich Chaloupecký, s jehož jménem je od devadesátých let spojena Cena Jindřicha Chaloupeckého, prestižní ocenění umělců do třiceti let. Pod vedením Jaroslava Krbůška byla galerie velice progresivní a zaměřovala se na současné české umění. V současnosti vede galerii společnost PPF Art s Pavlem Lagnerem. Navazuje na svojí tradici a zaměřuje se na různé polohy tradičních médií v kontextu současné umělecké tvorby.

Pro realizaci našeho programu číslo 1 jsme zvolili výstavu Schrödingerova pata<sup>27</sup> od Filipa Černého a pro realizaci číslo 2 Sklad krajin<sup>28</sup> od Patricie Fexové. Při realizaci galerijní edukace se pedagog na tyto výstavní projekty dívá z vícero rovin. Neustále se pohybuje

---

<sup>27</sup> viz. přílohy\_Petr Vaňous

<sup>28</sup> viz. přílohy\_Michal Novotný

na pomezí kurátorského textu, vyjádření autora děl, vlastního pohledu a v neposlední řadě vyjádření dětí.

## 9.2 Výstava Schrödingerova pata

Petr Vaňous v kurátorském textu k výstavě píše o Černého díle jako o specifickém vizuálním světě, který autor vytvořil prostřednictvím proměňujícího a vyvíjejícího se malířského média. Vaňous toto médium problematizuje zpytováním se po jeho povaze a znejišťuje tím pozici autora a jeho moc nad vlastním výrazem. Naráží tím na kontakt s nevědomím, který se do děl promítá prostřednictvím práce se superpozicí a volnou narací. Narušováním popisné zobrazivosti nastoluje novou dimenzi konkrétnosti, která je přesná právě díky své imaginativnosti.

Kurátor pracoval s koncepty 'Schrödingerovy kočky' a 'Achillovy paty'. V barthesovském pojetí<sup>29</sup> lze tato ustálená slovní spojení chápat jako kulturní mýty. Experiment<sup>30</sup> 'Schrödingerova kočka' odkazuje na paradox, který způsobil kolaps vlnové funkce ve fyzice. Nastolil totiž dvě superpozice kočky uzavřené v krabici s rádio-aktivním prvkem. Ten v podmínkách jisté pravděpodobnosti, kterou nelze jistě předpovědět, aktivuje jed. Jen subjekt svým pozorováním je schopen zrušit jednu ze superpozic tím, že krabici otevře. Konečná vlnová funkce je tedy závislá právě na pozorování subjektu. Instalace je pojímána jako mapa momentů, možností v superpozicích, ze kterých divák postupně utváří možný příběh a staví se do pozice nejen detektiva ale i autora. Na komentované prohlídce Černý uvedl expozici jako skici potencionálního příběhu, ve kterém figurují určité postavy, místa a pozice, jeho syžet je nejasný, dotváří ho sám divák.

Pro poznání druhého konceptu musíme sáhnout do řecké mytologie. Homér uvádí Achillea, nezranitelného řeckého hrdinu Trojské války. Tuto vlastnost mu zajistila jeho matka, mořská bohyně Thesis tím, že Achillea ponořila do řeky Styx. Jeho pata však zůstala nad vodou a Achillovi zůstalo jedno zranitelné místo, které ho později stálo život.

---

<sup>29</sup> Zde odkazujeme na Rolanda Barthesa (2018).

<sup>30</sup> Erwin Schrodinger v roce 1935 provedl fyzikální, myšlenkový experiment, kterým poukazoval na problematiku interpretace kvantové mechaniky.

*Achillovu patu* lze tedy vykládat jako pojmenování slabého místa v kontrastu s "neproblematizovatelným" celkem. Podle Vaňouse tkví podstata této expozice právě v reflexi „...iluze a iluzivnosti ve vztahu k modelům našeho poznání“ (Vaňous, 2018). Nepopisné momenty v Černého malbách podle našeho názoru vytvářejí *neznámo*, prostor pro rozvíjení nového příběhu, kterého ukončení je těmito momenty neustále problematizováno a odkládáno.

### 9.3 Výstava Sklad krajín

V kurátorském textu od Michala Novotného je psáno, že Patricie Fexová pracuje se spisem Davida Joselita, ve kterém formuloval dva způsoby uvažování, tzv. pochybnosti, které v malbě figurují. Podle Fexové tyto dvě pochybnosti formují základní póly současné malby (Novotný, 2018). Zatímco Cézannova pochybnost odkazuje na transpozici vnímaného do formy, Duchampova pochybnost, neboli spekulace, zasazuje dílo do širšího kontextu jak instalace, tak i jiných děl (Joselit, 2016). Novotný dále píše, že Fexová ve svém díle zastává jak pozici *fenomenologického ohledávání*, tak pozici *kontextuálního výzkumu*.

Na komentované prohlídce Fexová vysvětlila Duchampovu pochybnost jako způsob, ve kterém je obraz součástí příběhu nebo širšího konceptu. V expozici tedy nejde jen o obrazy jako jednotlivosti, vzniká specifický prostor, ve kterém jde spíše o souvztažnosti vícero aspektů. Malba se tak dostává do spekulativní pozice, ve které pracuje i sama Fexová. Ve Skladu krajín je pro ni důležitý právě horizont, který vzniká spojením dvou barevných ploch. Každá "krajina" je tedy složená ze dvou abstraktních maleb, ve kterých jsou záměrně popřeny zobrazovací vizuální prostředky, a které vznikají nezávisle na sobě. Spojení těchto maleb je náhodné, záměrně ho neestetizuje a dá se různými způsoby kombinovat.

Osobně nás zaujala nejasná pozice na pomezí abstrakce a figurativnosti, která je známa z dřívější tvorby autorky. Tuto hranici pro nás ve Skladu krajín problematizuje právě funkce verbálních a vizuálních prostředků v budování obrazu. Příznačnou se zdá být také pomyslná jednoduchost, která se v průběhu poznávání komplikuje.

## 10. Analýza dokumentů

Seznam primárních dokumentů, které byly ve výzkumu analyzovány:

1. Příprava na realizaci programu č. 1 a č. 2<sup>31</sup>
2. Transkript realizace programu č. 1 (rozhovory)
3. Transkript realizace programu č. 2 (rozhovory)
4. Reflexivní bilance realizace programu č. 1
5. Reflexivní bilance realizace programu č. 2
6. Transkript rozhovoru s učitelkou z realizace programu č. 1
7. Transkript rozhovoru s učitelkou z realizace programu č. 2
8. Artefakty z výtvarné činnosti z realizace č. 1
9. Artefakty z výtvarné činnosti z realizace č. 2

### 10.1 Vlastní způsob práce

Audiozáznam realizace programu otevřené galerijní edukace byl transkribován a následně analyzován. Jednotlivé části transkriptů jsme průběžně označovali klíčovými slovy, neboli kódy. Tato část se označuje jako *open coding*<sup>32</sup>. Po druhé realizaci a analýze programu jsme se k analýze prvního dokumentu neustále vraceli. Některé původní kódy byly přehodnocovány, v některých částech vznikaly kódy nové. Tuto část lze označit jako *metodu neustálého porovnávání*<sup>32</sup>.

Seznam kódů z první realizace: Interpretace, Percepční dispozitiv, Kompetence, Motivace, Pozice, Pedagog, Dílo, Dítě, Autor, Obraz, Reprezentace, Medium, Porovnání, Reprodukce, Originál, Obrazné představy, Vizualita, Prostor, Prostorovost, Sociální Koherence, Otevřená komunikace, Narativ, Neonarativy

---

<sup>31</sup> viz. kap. 8. Otevřený program galerijní edukace

<sup>32</sup> viz podkap. 7.1 Struktura a design výzkumu

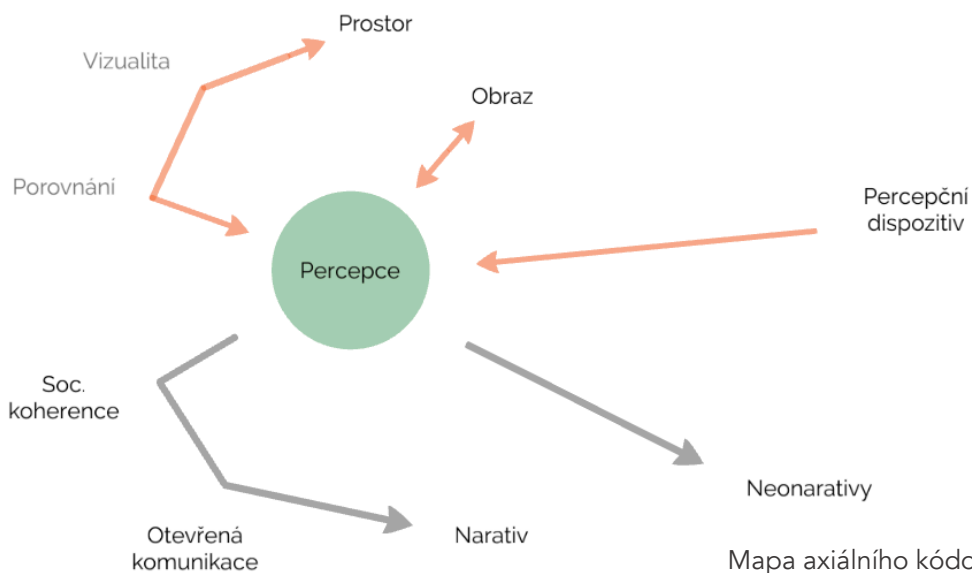


Seznam kódů z druhé realizace: Program, Pedagog, Porovnání, Reorganizace, Medium, Sociální koherence, Vizualita, Picture, Image, Autor - divák, Originál, Reprodukce, Zkušenost, Krajina, Barva

Po uzavření prvních analýz jsme kódy třídili a řadili do tzv. kódových rodin, které byly nahrazeny ústředními kódy. Tyto kódy odkazují na tzv. významové uzly, tedy důležité koncepty, vynořující se z rozhovorů. Mezi těmito kódy jsme poté nacházeli na základě teoretických východisek vztahy. Tato část se označuje jako *axiální kódování*<sup>32</sup> a výsledkem jsou dvě mapy, v nichž jsou ústřední kódy strukturovány. V programu Prezi jsme vypracovali prostorové modely map<sup>33</sup>. V této části jsme také konkretizovali naše výzkumné otázky, které se primárně vážou k tzv. významovým uzlům.

V první mapě jsme se zaměřili na samotnou percepci. Šedé šipky znázorňují možnosti percepce, které se v realizaci odehrály. Oranžové, reciproční šipky, odkazují na vztahy příznačných aspektů situace s percepcí a oranžová, jednosměrná šipka odkazuje na oblast, ve které jsme se zaměřovali na percepční dispozitiv.

Jak lze v mapě axiálního kódování č. 1 vidět, významové uzly označují kódy: Percepce, Narativ, Neonarativ, Percepční dispozitiv, Obraz, Prostor.



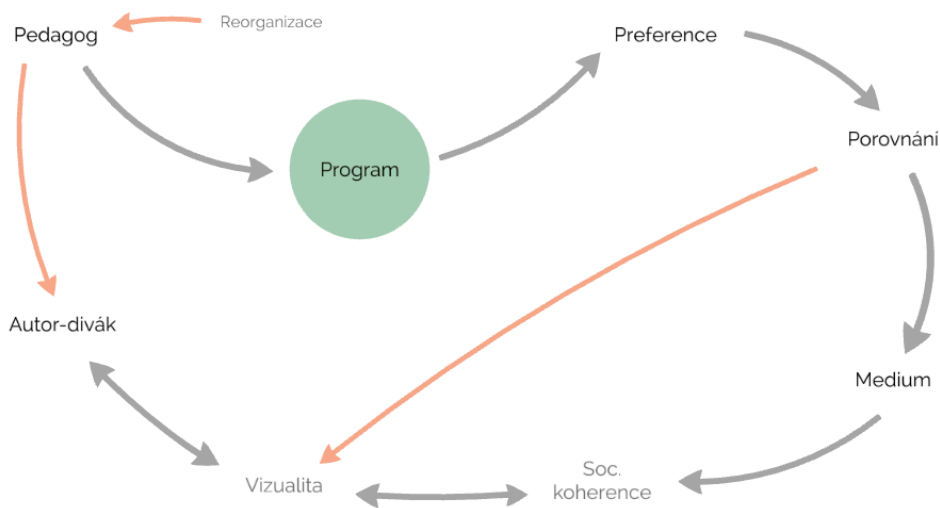
Mapa axiálního kódování č. 2

<sup>33</sup> Mapy axiálního kódování v programu Prezi lze shlédnout na odkazech:  
<https://prezi.com/p/ducsen3qrqlm/mapa-1/>  
<https://prezi.com/p/ausxyhpnunjs/mapa-2/>

Vedlejší kódy k nim přiřazené sice nejsou ústřední, tvoří však jejich neoddělitelnou součást. Jsou nimi: Sociální koherence, Otevřená komunikace, Vizualita, Porovnání.

Ve druhé mapě je znázorněn posun od mapování jednotlivých možností vyústění percepce k zaměření se na analýzu průběhu tohoto procesu, postavení programu a také pedagoga v něm. Významové uzly v mapě axiálního kódování č. 2 tvoří kódy: Pedagog, Program, Preference, Porovnání, Medium, Autor-divák.

Vedlejší kódy: Reorganizace, Soc. koherence, Vizualita



Mapa axiálního kódování č. 1

## 11. Shrnutí výsledků vzhledem k výzkumným otázkám a diskuze

### 1. Setkává se výpověď autora s výpovědí dětí? Pokud ano, pak za jakých podmínek?

Na základě poznatků z kurátorských textů, komentovaných prohlídek a předpokladů vycházejících z kapitoly *Chápat umění* můžeme podle analýzy dat konstatovat, že v obou realizovaných programech byly děti schopny následovat povahu výpovědí autorů i z pozice empirického diváka. V mapě axiálního kódování<sup>34</sup> první realizace se týkají této skutečnosti kódy *Narativ* a *Neonarativ*, ale rozšiřující odpověď lze shledat i v dalších výzkumných otázkách zodpovězených níže. Kód *Neonarativ* figuruje v souvislosti s první otázkou v jisté opozici. Odkazuje na situace, kdy děti přinášely různé individuální narativy, sahající do jejich dřívější, ne čistě vizuální zkušenosti, které však nekorespondovaly s autorovou výpovědí. Pro ukázkou citujeme vyjádření k vizuálně-obraznému prostředku, který byl vzhledem k dalším částem malby nepopisný:

D4: Jako když jsme šli sem ze školky a tam byl kapitán a místo meče měl větev a on nemá rád krev tak on, on zabíjí větvi, majzličkou po hlavě. A tam byl takovej pirát a on vypadá jako kapitán Hook.

(Transkript audionahrávky realizace č. 1)

Pozornost však můžeme zaměřit na kód *Narativ*, který v mapě zastupuje situaci, kdy skupina prostřednictvím vstupů jednotlivých dětí nejen že došla k *sociální koherenci*<sup>35</sup>, nýbrž propojila vícero děl do jednoho příběhu. Uvádíme proto ukázkou situace i jednotlivá díla, která byla instalována v prostoru galerie a ke kterým se tato situace vztahuje:

---

<sup>34</sup> Při zmínkách o kódech v následující kapitole odkazujeme čtenáře na Přílohy, Mapa axiálního kódování č.1 a č. 2.

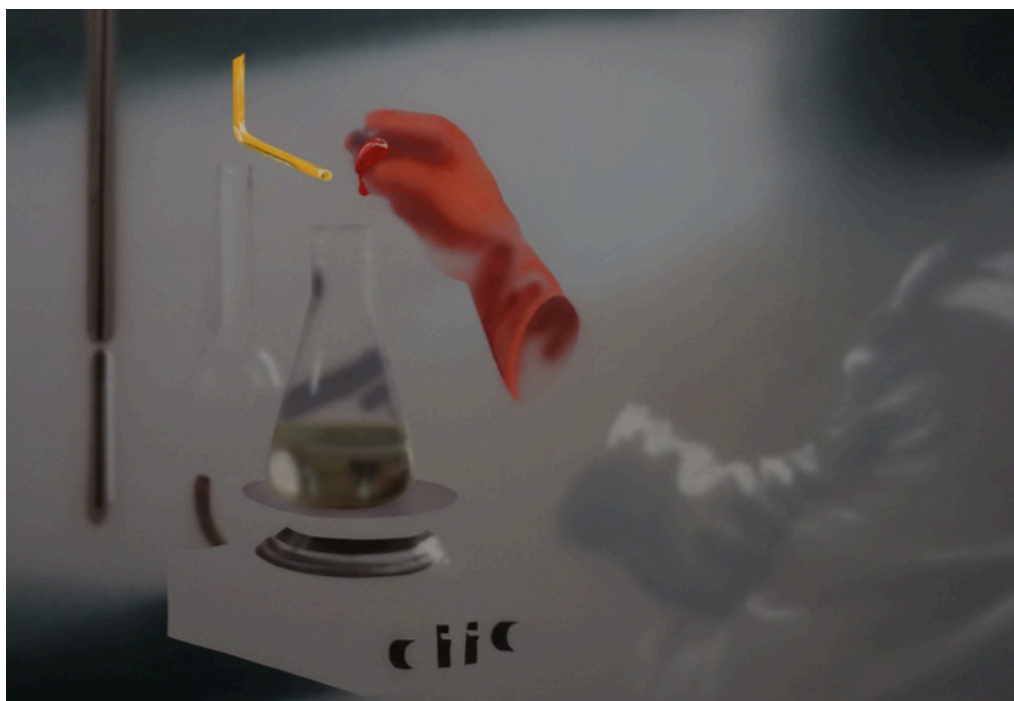
<sup>35</sup> viz. kapitola Vizuální vnímání

D4: Ale...tady vidím tu krev! A je zraněný! On má zraněný oko!



Obrázek č. 1, Filip Černý, Schrodingerova pata, zdroj:  
vlastní archiv

D3: A tam je i nějaký pán a ta ruka se mu odpojila a má v ruce krev a nevím kam dává tu krev.



Obrázek č. 2, Filip Černý, Schrodingerova pata, zdroj:  
vlastní archiv

D2: Ne, ten pán drží to zrcátko!



Obrázek č. 3, Filip Černý, Schrodingerova pata, zdroj:  
vlastní archiv

D3: Heleďte, ten pán tady má to tričko a ta ruka se mu odpojila a má tu krev.

D1: A nevím, kam tu krev dá?!

(...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 1)



Obrázek č. 4, Filip Černý, Schrodingerova pata, zdroj:  
vlastní archiv

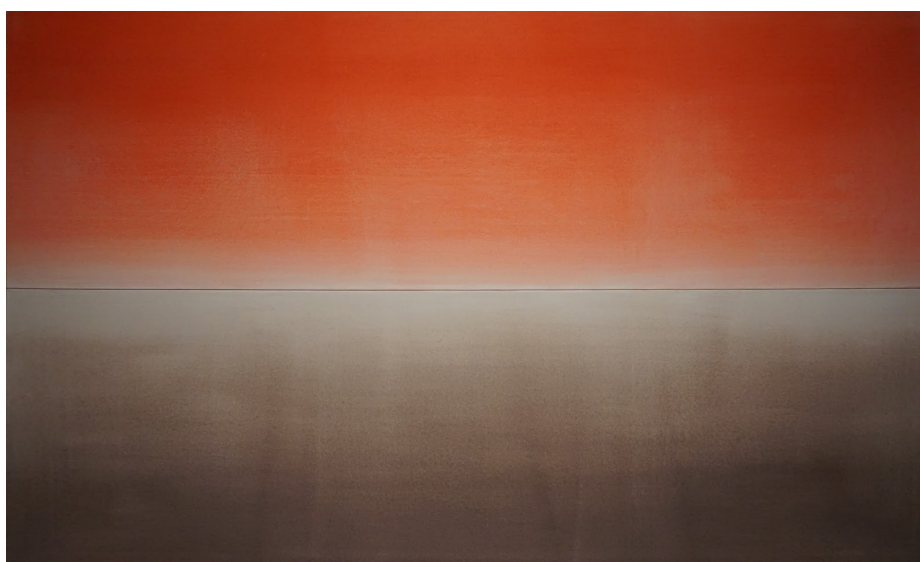
Děti se tak dostaly na pozici onoho *detektiva a autora*<sup>30</sup> příběhu, korigovaného autorem děl.

V druhé realizaci programu ve věci setkání se se záměrem autora figurovala také sociální koherence. Odkazujeme zde na mapu axiálního kódování č. 2. Tuto situaci označují kódy *Vizualita, Autor-divák, Sociální koherence, Medium*, které zde fungují v recipročních vztazích. Děti se pohybovaly na pomezí zobrazení krajiny a barvy. Pro ukázkou citujeme jeden z momentů:

(...)

D6: Jo, já jsem to poznal, protože tam je ta čára.

K: Uhm, a proč je...proč jsou spojený ty dva obrazy?



Obrázek č. 5, Patricie Fexová, Sklad krajín, zdroj:

vlastní archiv

D6: Aby to bylo že nebe je zapadání slunce a to dole je moře.

K: Aha, tohles tam našel, hm ... a vám se to zdá jak? Je to tam, to zapadání slunce? Nebo tam je něco jiného?

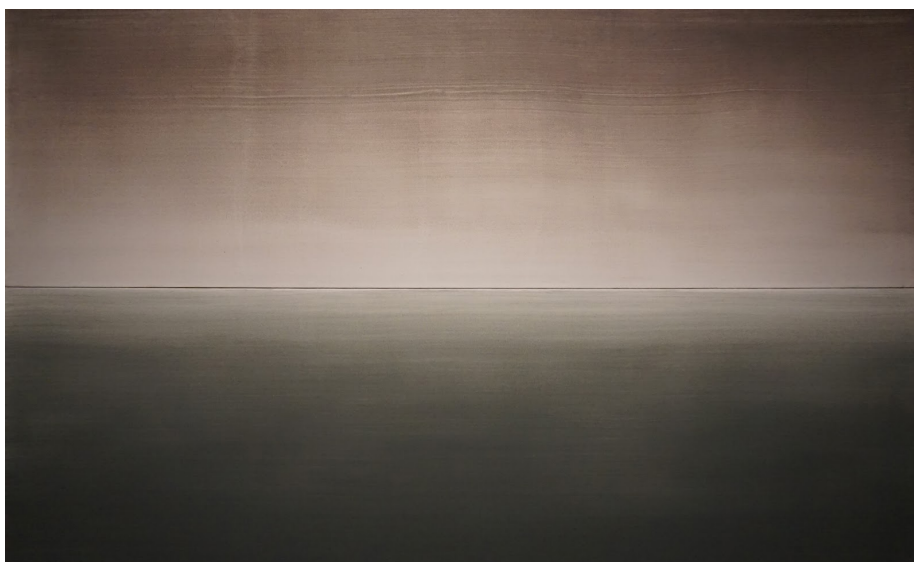
D9: Já bych řekla, že jo.

K: Že jo? A D10, co bys řekla ty?

D10: Barvy

(...)

- D6: Já jsem tam našel že tady trošku svítí a tady pak ..je to bílý
- K: Tady je to bílý?
- A proč myslíš, že je tam ta bílá?
- D6: Protože na to svítí, protože trošku na to svítí měsíc.
- K: A odkud svítí ten měsíc?
- D6: Já to nevím, ale určitě je blízko, protože jinak bysme (víc není rozumět)
- K: A nacos říkal že svítí ten měsíc?



Obrázek č. 6, Patricie Fexová, Sklad krajin, zdroj:

vlastní archiv

- D6: Na vodu.
- K: Aha na vodu, tak proto má jinou barvu.
- uhm, dobrý
- (všichni se chvíli díváme na obraz)
- jo, jo
- D10: Jo!
- (...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 2)



V procesu této sociální koherence se ukázala pravá povaha děl a Fexovou nastolená funkce jednotlivých obrazů, které se dotýkají hranice mezi abstraktní a figurativní malbou.

Percepční dispozitiv ovlivňuje ve velké míře pedagog, který připravuje program, moderuje rozhovor a umožňuje dítěti otevřeně vyslovit vlastní názor, který má ve skupinovém diskurzu určitou váhu. V naší analýze se ukázala pozice pedagoga jako klíčová. Tím, že je schopen věcně interpretovat výstavu, za pomoci této interpretace analyzovat na rozdílech skupinovou interpretaci a vycházejíc z toho, citlivě reagovat v průběhu programu. To vytváří dětem prostor pro zdařilou percepci. V mapě axiálního kódování č. 1 odkazuje na tuto skutečnost a její aspekty podrobně kód *Percepční dispozitiv*.

Toto zjištění otevírá otázku po kompetencích pedagoga. Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že na takto otevřený rozhovor musí mít pedagog znalosti o specifikách dítěte předškolního věku, dále také oborové znalosti z oblasti výtvarného umění, proměnách jeho teoretické reflexe a kurátorských postupů, mít dobrou reflexivní způsobilost a schopnost flexibilně reagovat na často překvapivé a netradiční interpretační postupy dětí. Pedagogové v mateřských školách by si proto měli být vědomi těchto kompetencí a podle nich zvážít, jestli jsou na úvod dětí do světa výtvarného umění dostatečně kompetentní, nebo přenechají tuto úlohu vzdělávacím institucím - galeriím, které budou pravidelně navštěvovat a na absolvované vzdělávací programy navazovat ve vlastních vzdělávacích programech. Otázkou také zůstává, jestli má každá mateřská škola možnost navštěvovat vzdělávací programy galerií, nebo alespoň galerii samotnou.

## *2. Uvažují děti o médiu nebo se zajímají spíše o námět děl?*

V obou realizovaných výzkumných sondách se ukázalo, že zájem dětí přesahuje námět děl a do oblasti jejich zájmu spadá i ono médium. V první realizaci děti přinesly do rozhovoru úvahu o povaze média malby a použitých technikách v konkrétním díle.



(...)

D4: A asi ta krev je namalovaná.

K: Jak to víš?

D4: No vidím to...vidím to...jako namalovaný.

D1: Já vidím to bílý, takže to je namalovaný...já vidím to bílý...

(...)

D4: A ta ruka není namalovaná!

K: A kdo to tam...co? Aha!

D3: Je to namalovaný! Akorát...



Obrázek č. 2, Filip Černý, Schrodingerova pata, zdroj:  
vlastní archiv

K: Jak to je udělaný...když není namalovaná?

D3: No, ona je namalovaná ale osušilo se to.

D4: Tak proto to nevíte!

(...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 1)

V druhé realizaci vycházel zájem o médium z rozdílu mezi reprodukcí a originálem, který byl způsoben procesem fotografování a tisku reprodukcí, a o který děti projevily zájem a uchopily jej za pomoci vlastní zkušenosti. Na tuto skutečnost v mapě axiálního kódování č. 2 odkazuje cesta kódů *Pedagog, Program, Porovnání, Medium*. Odkazují na tuto situaci:

(...)

D7: Mě připadá, že tady je to trošku bílý. (ukazuje na střed)

K: A proč myslíš že to je tak bílý?

D9: Ne, to je tak...

D7: Hm, nevím.

D6: No a tady je to asi takový protože já jsem byl jednou někde a máma mě vyfotila a byl jsem trošku tmavější.

K: Hm, tak to může být právě proto, žes ho nejdřív nepoznal.

Vidíte, jak je těžké poznat ten obrázek když už je z něho taková fotka.



Obrázek č. 6, Patricie Fexová, Sklad krajín, zdroj: vlastní archiv

Podíte, víte co se nám teď stalo? Nemohli jsme najít obrázek, protože to byla už fotka obrázku...no a D6...tys řekl ... jak to bylo s tou fotkou když tě máma vyfotila?

D6: No že, já jsem byl v takové barvě, že když mě máma vyfotila, tak jsem byl na fotce trošku tmavější.

K: Hm, takže byl jiný...takže ta fotka možná vypadá jako úplně jinej obrázek a pak to máme problém poznat, jestli je to ten samý.

(...)

D8: No...není to moc...

K: No, to je otázka...(D6), tys říkal, jak jsem udělala ty obrázky...pamatuješ si to?

D6: Vyfotilas je.

K: A jak jsem je fotila a tady není úplně světlo, no a pak jsem je ještě tiskla, tak to možná změnilo barvu. Je otázka, jestli je to ten samý obraz, nebo ne...

D6: Tak to skus vyfotit a uvidíme.

(...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 2)

### *3. Zaměří se děti na obsah jednoho konkrétního díla nebo jejich zájem konkrétní dílo přesahuje? Jakými způsoby?*

V kontextu prostorových tendencí výtvarného umění<sup>36</sup> a kultury<sup>37</sup> jsme v našem programu pracovali s prostorovostí ve vícero úrovních, na které děti pozitivně reagovaly a samy je vytvářely. V první realizaci se objevil velký zájem o prostor galerie. Celá realizace se nesla v duchu 'pátrací akce'. Reciprocita kódů *Percepce, Porovnání, Vizualita, Prostor* odkazuje na povahu programu. Objevovali jsme obraz skrze prostor.

---

<sup>36</sup> viz. podkapitola *Sklad krajin a Schrodingerova pata*

<sup>37</sup> Prostorovost nacházíme v pojetí kultury jako *rhizomu*, tedy mapy, nehierarchizovaného modelu prostupujících se diskurzů (Deleuze a Guattari, 2010), který udáváme do souvislosti s *nelineárním přístupem ke světu* (Vančát, 2000).

(...)

D3: A tamto jsme my!

(děti uviděly monitor k bezpečnostní kameře)

D2: Jo, tamhle, kamera!

(...)

K: Tak, můžeme jít do té tmy.

(úsměvná situace, scházíme tmavými schody galerie, děti šeptají..)

D3: Tam jsou čerti!

K: Myslíte, že jsou tam čerti?

D5: Ano!

D1: Takový sklep...

D2: Ne, tam jsou obrazy!

D1: Tam ... a tam je další!

D4: Aha, tady jsou jenom obrazy?!

D1: A tady je díra!

K: Díra kam?

D3: Tady něco vede!

D5: D3, D3! Tvůj..-

D3: Můj! ... Můj obraz! Tady!

(...)

D1: Počkej mně něco napadlo! Já jsem tam viděl jedny bílé dveře! Tak tam půjdeme?

K: Nahoře?

D2: Jo!

D5: Co je tam napsaný?  
K: Pozor schody.  
D5: Jo.  
D4: Prej tam mají kancelář!  
K: No, to je skoro šatna..  
D4: Tam musíme jít...do bílých dveří!  
K: A kdes je viděl?  
D4: Tamhle! Já vám to ukážu! To jsou oni! To jsou oni!  
(...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 1)

V druhé realizaci nedošlo k tak aktivnímu zkoumání prostoru galerie. Příčinou může být více faktorů, např. jiné složení skupiny dětí, nebo také jiná povaha artefaktů a expozice. V souvislosti s úkolem druhé části programu však lze konstatovat, že jsme s prostorem intenzivně pracovali.

Co se prostorových tendencí kultury týká, v interpretacích lze sledovat vlivy z různých kulturních zdrojů, které se v průběhu programu odkrývají a střetávají, a jejichž původ nemusí být pokaždé jasný. Na tuto skutečnost naráží kód *Vizualita*. Uvádíme proto ukázky, ve kterých lze pozorovat využívání různých, pro nás někdy neznámých kulturních zdrojů. Původ těchto kulturních zdrojů však nepovažujeme za důležitý poznatek. Cenným poznatkem je právě skutečnost, na kterou tyto responze poukazují, a sice, že dítě nechte vizuální sdělení, obraz, nýbrž konceptualizuje. Ve své konceptualizaci přitom využívá své znalosti a zkušenosti. Ověřuje se pro nás tvrzení, že vizualita je kulturním konstruktem a vizuální vnímání v metastrukturalistickém pojetí je procesem porovnávání niterných obrazných představ. Děti, které se účastnily našeho výzkumného šetření, byly v pozici empirických diváků schopny se v tomto procesu přirozeně pohybovat. Uvádíme ukázku z jednotlivých situací:

(...)

D3: Hele a tady je ježíšek!

D2: Kde?

D3: Tady.. ježíšek!

D5: Jo!



Obrázek č. 7, Filip Černý, Schrodingerova pata, zdroj:  
vlastní archiv

D3: Nešahej na to!

K: Proč myslíte, že to je ježíšek?

D1: No já byl v galelii a tam byla..byla j..byla jedna vyzezaná ruka.

K: Aha, takžes ho viděl už v galerii? Toho ježíška..

A byl taky zlatý?

D1: Ne, to byl jenom ká...to bylo jenom ze dzeva udělaný..

K: Ze dřeva?..

D1: no..

(...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 1)

V této výpovědi lze vidět používání dřívější vizuální zkušenosti, a její aplikaci na aktuální zkušenost, přičemž předmět vnímání není totožný.

(...)

D4: Mě se líbí

K: A co se ti na něm líbí? Ukážeš nám?

D4: Ta hlava.

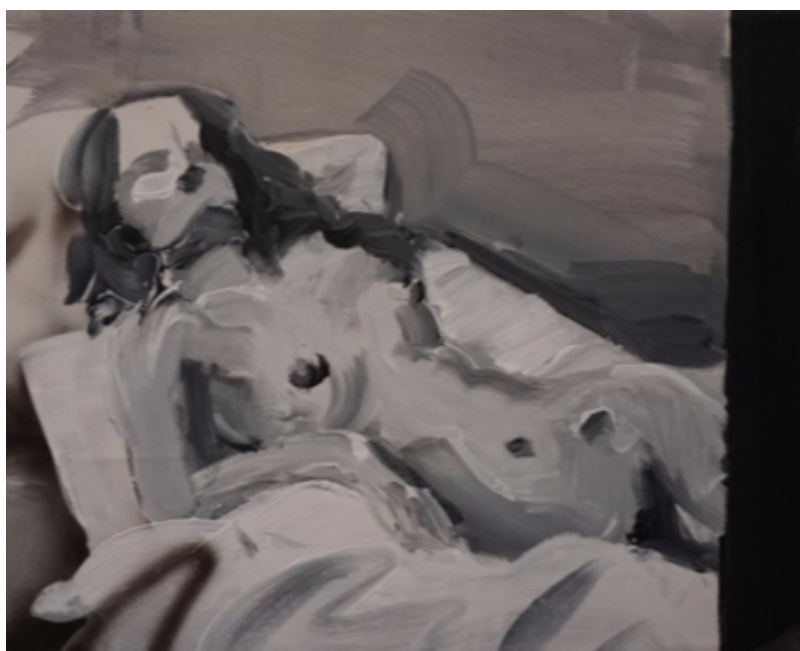
D2: Mně se líbí ten zadek!

D3: Mně se líbí to prso!

D2: Mně se líbí taky to prso!

K: A koho to je to prso a ten zadek?

D4: No to je přece její!



Obrázek č. 8, Filip Černý, Schrodingerova pata, zdroj:

vlastní archiv

K: Prosím?

D4: Snad její, ne?

K: Aha, takže tam je ona

D4: Jo.

K: A co tam dělá?

D4: No leží!

D4: No ona nemá pindíka takže má...

D1: No pipinu, ne?

(...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 1)

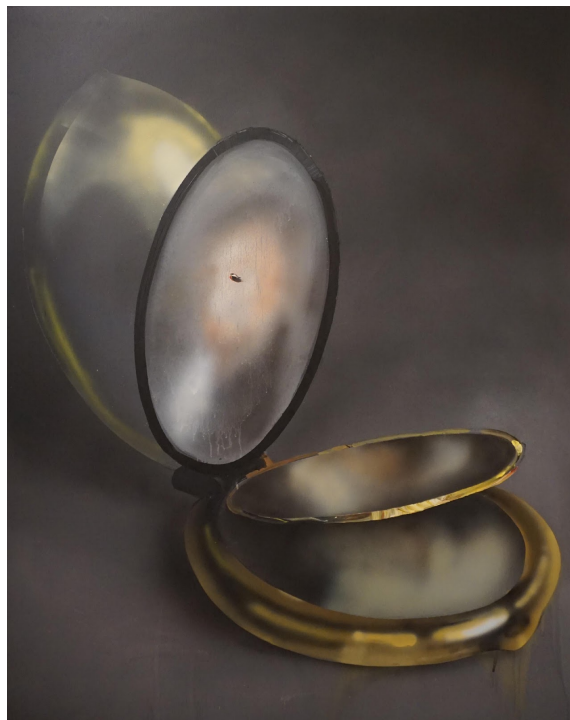
Na tomto rozhovoru lze vidět, jakým způsobem skupina konceptualizovala toto vizuální sdělení. Jednotlivé výpovědi označují části, které v malbě zobrazené nejsou. S námětem tohoto obrazu jsou však kulturně propojeny a jak lze na příkladu vidět, děti jsou s těmito schémata schopny pracovat.

(...)

D4: Jako když jsme šli sem ze školky a tam byl kapitán a místo meče měl větev a on nemá rád krev tak on, on zabíjí větví, majzličkou po hlavě. A tam byl takovej pirát a on vypadá jako kapitán Hook.



K: A tam je taky taková moucha?



Obrázek č. 3, Filip Černý, Schrodingerova pata, zdroj:  
vlastní archiv

D3: Kapitán Hook, pan Smee, ještě Zub, Dráp, Kubík, Jake, Izi a ...

K: Jako ti všichni to vypadá?

D1 Jo.

K: Takže ta moucha má tolik podob?

D5: Asi jo.

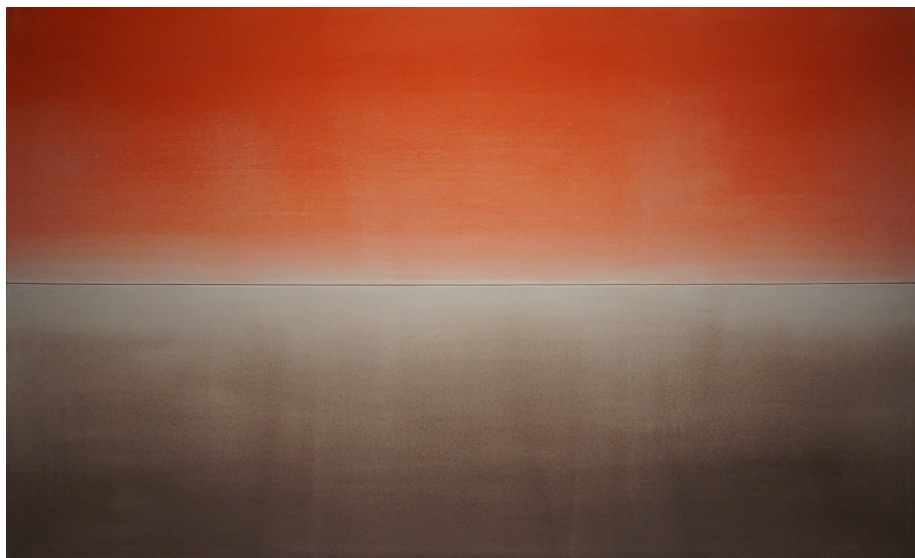
K: A co to je za mouchu tedy? A proč ... jó!

D3: To jsou piráti.

(...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 1)

D6: Aby to bylo že nebe je zapadání slunce a to dole je moře.



Obrázek č. 5, Patricie Fexová, Sklad krajín, zdroj: vlastní archiv

(...)

K Co vás tak napadne když se podíváte na ten obraz?

D10: Já bych řekla že tohle je písek a to voda...a že to může být takhle obráceně.

K: Uhm, možná ho někdo dal obráceně.

D10: (smích)

K: To je dobrá poznámka...možná bychom to mohli i nějak změnit kdyby tady byla ta...

D6: obráceně (smích)

K: ...malířka, uhm.

A nebo ... kdyby to bylo správně tak by to mohlo být ještě něco jiného.

D7: Tohle by mohlo být moře.

(děti hromadně komentují, šeptají)

D10: A tohle slunce?

(...)



Obrázek č. 9, Patricie Fexová, Sklad krajín, zdroj: vlastní archiv

D10: tohle že by mohl být měsíc?

D9: Koukeej

K: To by mohl být měsíc?

D10: To bílý!

K: Uhm, jo...a jak to myslíš ten měsíc? Vysvětlila bys nám to, abysme to taky mohli vidět?

D10: Hm ... no ... hm



Obrázek č. 10, Patricie Fexová, Sklad krajín, zdroj: vlastní archiv

J: A kde je ten měsíc?

D10: V tom dolním.

J: V tom dolním?

A v tom horním?

D10: Mě připadá, že to je taková černá obloha a měsíc na ní svítí.

(...)

(Transkript audionahrávky z realizace č. 2)

Ve spojení dvou barevných ploch, které vytvořili horizontálu, nacházíme určitý odkaz. V souvislosti s názvem je těžké zbavit se představy krajiny. Děti s názvem výstavy obeznámeny nebyly a přesto většina dětí ze skupiny k této představě dospěla. Pochází však tato představa z pohledu na reálnou krajinu, nebo je to jen jeden z dalších odkazů na obrazy z určitého kulturního prostoru?

Zajímavou koncepci prostoru vytváří také samotný program. V první části si děti vyberou svůj obrázek, se kterým v průběhu celé akce pracují. Z prostředí mateřské školy si ho přenesou do prostředí galerie a následně podle něj v prostoru expozice nacházejí originál díla.

Na druhou a třetí část programu jsme vymezili hodinu a půl času. Po realizaci druhé části jsme při transkribování nahrávek s překvapením zjistili, že oba programy vycházely časově stejně. Při hledání děl a rozhovorech jsme se časově neomezovali. Snažili jsme se citlivě pozorovat motivaci dětí a potřebu jejich vyjádření se a podle toho celý program směřovat. Tato část trvala v obou realizacích dvacet minut. Souvislost nacházíme s možností délky koncentrace dítěte předškolního věku, stálým prostorem galerie a také stálým počtem rozebíraných děl. Výtvarná činnost trvala v obou případech jednu

hodinu. Po padesáti minutách byla většina dětí hotová, dvě děti bylo z časových a organizačních důvodů nutné přimět k dokončení svého artefaktu.

Naším záměrem nebylo ani při interpretaci, ani při výtvarné činnosti dětem předat určitý význam a výtvarně ho zpracovat, nýbrž zajistit setkání dětského diváka s vizuálními artefakty v prostoru galerie a sledovat, co se v této otevřené situaci děje. Úkol výtvarné činnosti nebyl specifikován, zadáno bylo pouze vytvoření obrazu, účast byla dobrovolná a k dispozici byly různé materiály. Všechny děti se do činnosti zapojily. Některé pracovaly na jednom artefaktu, který v různých fázích označily za hotový, ale v průběhu se k němu ještě několikrát vrátily. Jiné pracovaly na jednom artefaktu soustavně až do konce a našly se i děti, které vytvořily vícero artefaktů za sebou. Objevily se tendence zasazovat svůj artefakt do prostoru, vytvářet s ním performativní, 'živé' sochy a tento proces fotograficky dokumentovat. V průběhu činnosti jsme si tvorbu průběžně reflektovali, učitelka tvořila společně s dětmi, badatelka figurovala v pozici facilitátora.

Výtvarné činnosti, které se odehrály přímo po druhé části programu v prostoru galerie, byly zadány otevřenou formou. I když se jeví jako zásadní právě aktivní práce na otevřeném zadání, ve kterém děti s motivací využily své bohaté představy z otevřeného rozhovoru, je pro nás cenný právě fakt, že se u nich projevila potřeba využít reprodukce 'své obrázky', jako jeden z materiálů ve své tvorbě<sup>38</sup> a pokračovat tak v 'cestě obrázku' neboli vizuální informace, kterou si na začátku programu vybraly v prostorech mateřské školy.

---

<sup>38</sup> viz. přílohy: Artefakty z realizace programu č.1 a č. 2

## 12. Závěr

V teoretické části jsme vymezili svůj přístup k pojmu *chápat umění*. Tento stav vysvětlujeme jako situaci, kdy divák nachází obraz, v průběhu interpretace, neboli komunikace s autorem, skrze něj vytváří společný význam a zároveň skrze sociální koherenci restrukturalizuje své dosavadní zkušenosti. Tento proces chápeme jako neukončený. Empirický divák do něj vstupuje zcela adekvátně, aktivně využívá znalosti nabyté v poli široké vizuální kultury a tím obohacuje i zmíněnou komunikaci. Teorii estetického vývoje považujeme v jistém směru za inspirující. Takto hierarchizované pojetí nám však nepřipadá pro naše účely a cíle, vycházející primárně z dokumentu RVP PV dostatečně využitelná v souvislosti s novými pojmy a poznatky usuzujeme, že motivovaný a otevřený empirický divák, schopný aktivně pracovat s vlastní, často širokou vizuální zkušeností, různého věku, zkušeností a potřeb, může být schopen pochopení vizuálního sdělení a citlivého přístupu k němu. Na základě kvalitativních analýz dat posbíraných ve dvou realizacích našeho programu konstatujeme, že děti předškolního věku, s kterými jsme realizovali program *otevřené galerijní edukace*, reagovaly na expozice velmi citlivě a zaujatě a svoje postoje dokázaly v průběhu otevřené skupinové komunikace posouvat dál. V souvislosti se zmíněným cílem, vycházejícím z RVP PV a povahou vizuální gramotnosti proto pro předškolní věk považujeme za nejdůležitější udržovat a nadále podporovat právě onu motivaci k „objevování významu soch, ilustrací a obrazů“<sup>39</sup>, a potažmo i vizuální kultury obecně a s tím související schopnost otevřeně o vizuálních sděleních komunikovat a vést v určité sociální skupině dialog. Zastáváme názor, že jednou z vhodných cest je právě citlivé a pozorné naslouchání jejich vstupů do tohoto typu diskursu a také soustředěná práce s významy, které přinášejí právě děti, bez nutnosti jejich hodnocení nebo klasifikování do méně či více adekvátních stupňů. Právě ona objevitelská povaha programu, ve které figuruje vlastní zkušenost na relevantní pozici, může otevírat cestu k zdařilé komunikaci mezi dílem, autorem a divákem.

---

<sup>39</sup> Cíl uveden v dokumentu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012 s. 9).

Objevování lze uplatnit na vícero aspektů vizuality, se kterou při galerijní edukaci pracujeme. Narážíme zejména na prostor, médium a sociální koherenci. V současnosti lze pokládat za fakt sdělení, že forma a obsah nejsou ve skutečnosti oddělitelné složky. Neznamená to však, že se rovnají, nebo jsou stejné. Jejich vědomé vnímání nám může pomoci lépe pochopit vztah, ve kterém fungují a také způsob, jakým ovlivňují naše vnímání. Tyto dimenze se jeví jako nevyhnutné při cestě k objevování nejen významu, ale i jeho povahy a původu. Při realizaci obou programů se ukázalo, že děti projevily zájem o obě složky, přemýšlely o jejich povaze a výskytu v kontextu probíraného díla. Toto zjištění by mohlo naznačovat vhodnost zkoumání komunikačních možností jednotlivých médií a vizuálně-obrazných prostředků v předškolním vzdělávání a lze na něj navázat tvořivě zaměřenou výtvarnou činností s komunikačním a interpretačním charakterem, které stojí v kontrastu s pojetím výtvarné výchovy, omezujícím se na materiálové explorace a pracovní činnosti. Vzhledem k našim teoretickým východiskům považujeme za důležité věnovat pozornost prostoru. Z analýz dat vyplynulo, že jsme s touto dimenzí pracovali aktivně. Rozhovor jsme otevřeli různým vlivům a zkušenostem z široké oblasti vizuální kultury. Obrázek - vizuální informaci, si děti nesly napříč programem, napříč prostory a pracovaly s ní v rámci prostoru expozice. Úkolem, který odkazoval na vyhledávání originálů za pomoci reprodukcí, jsme zajistili pohyb po prostoru, který nezůstal bez povšimnutí. Děti dokázaly propojit vícero děl a reprodukce se snažily využít ve svých pracích v rámci otevřeně zadané výtvarné činnosti. Zjištění, že děti v těchto výzkumných skupinách aktivně pracovaly s prostorem, lze uvažovat při výtvarných činnostech i mimo galerii. Tyto poznatky lze promítnout do praxe uvědomělou prací s prostorem, zaměřením se na instalační explorace a v neposlední řadě uvažováním prostoru v rámci přípravy jednotlivých činností. I když časově vycházely obě realizace stejně, objevily se v povaze programů jisté rozdíly. Vzhledem k podmínkám, ve kterých se nachází náš výzkum nelze vyhodnotit jasný původ těchto změn. Domníváme se, že mohla být změna způsobená právě jinou povahou expozice, ale také jiným složením skupiny.

V souvislosti s touto úvahou bychom rádi prozkoumali další aspekty vlivů jednotlivých druhů expozic na diváka, možnosti využití těchto poznatků v přístupu výtvarného

pedagoga a zkvalitnit tak jeho pedagogické působení. Potenciál vidíme také v programu, kterého funkčnost bychom do budoucna rádi ověřili na širší škále vizuálního umění, ale také na větším počtu diváků. Vizuální responze dětí nebyly pro účely výzkumu primárně analyzovány. Primárně jsme se zaměřili na komplexitu situace v návaznosti na program a podmínky, ve kterých tyto artefakty vznikly. Prolínající se polohy dialogů - neverbální vizuální responze a verbální reflexe - však byly do určité míry zohledněny při interpretacích. V této dimenzi se tak otevírá další, možné pokračování práce.



### 13. Seznam použité a související literatury

**BLOOM, Paul. 2004.** Children think before they speak. *Nature*. 2004, Vol. 430, 6998, pp. 410-411. ISSN 0028-0836.

**BARTHES, Roland. 2018.** *Mytologie*. [trans.] Josef Fulka. Praha : Dokořán, 2018. ISBN 978-80-7363-888-7.

**BELTING, Hans. 2000.** *Konec dějin umění*. Praha : Mladá fronta, 2000. ISBN 80-204-0856-8.

**BERGER, John. 2016.** *Způsoby vidění*. [trans.] Andrea Průchová. Praha : Labyrint, 2016. ISBN 978-80-87260-78-4.

**BRYSON, Norman. 1988.** The Gaze in the Expanded Field. [book auth.] Hal Foster. *Vision and visuality, Discussion in Contemporary Culture, N.2*. Seattle : Bay Press, 1988. ISBN 0-941920-10-0.

**ČIHÁKOVÁ-NOSHIRO, Vlasta. 2017.** *Na pomezí figurace a abstrakce*. [Document] [ed.] Patricie Fexová. Praha : Vysoká škola uměleckoprůmyslová, 2017. Souvislá vrstva: Konference o současné malbě, Sborník příspěvků. ISBN 978-80-87989-60-9.

**DELEUZE, Gilles and Félix GUATTARI. 2010.** *Tisíc plošin*. Praha : Hermann & synové, 2010. ISBN 978-80-87054-25-3.

**FLUSSER, Vilém. 1994.** *Za filosofii fotografie*. [trans.] Božena Koseková and Josef Kosekov. Praha : Hynek, 1994. ISBN 80-85906-04-X.

**FULKOVÁ, Marie and TIPTON, Teresa M. 2011.** Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art. [book auth.] Dorothy Faulkner and Elizabeth Coates. *Exploring Children's Creative Narratives*. Oxon : Routledge, 2011. ISBN 978-0-415-56563-9.

**FULKOVÁ, Marie. 2008.** *Diskurz umění a vzdělávání*. Praha : H&H, 2008. ISBN 970-80-7319-076-7.

**FULKOVÁ, Marie. 2002.** Když se řekne...vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní.* 2002, Vol. 42, 4, pp. 12-14. ISSN 1210-3691.

**FULKOVÁ, Marie, Lucie JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ and Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. 2013.** *Metodika 1: Metodika realizace vzdělávacího galerijního/ muzejního programu (pro předškolní vzdělávání).* Praha : Ministerstvo kultury ČR, 2013.

**GLASER, Barney G. and Anselm L. STRAUSS. 2012.** *The Discovery Of Grounded Theory: strategies for qualitative research.* New Brunswick : Aldine Transaction, 2012. pp. 101-115. ISBN 978-0-202-30260-7.

**HAVLÍNOVÁ, Miluše, et al. 2000.** *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.

**HIEFERMAN, Marvin. 2012.** *Photography Changes Everything.* New York : Aperture Foundation, 2012. ISBN 978-1-59711-199-7.

**JANÍK, Tomáš. 2004.** Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika.* 2004, Vol. 54, 3, pp. 243-250. ISSN 0031-3815.

**JOSELIT, David. 2016.** Making, Scoring, Storing, and Speculating (on Time). [book auth.] Isabelle Graw and Ewa Lajer-Burcharth. *The Medium in the Post-medium Condition.* Berlin : Sternberg Press, 2016. ISBN 978-3-95679-007-2.

**KRISTEVA, Julia. 1999.** *Slovo, Dialog, Román: Texty o sémiotice.* [trans.] Josef Fulka. Praha : Pastelka, 1999. ISBN 80-902439-3-2.

**KULKA, Jiří. 2008.** *Psychologie umění, 2. přepracované a doplněné vydání.* Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

**KUČERA, Dalibor. 2013.** *Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy.* Praha : Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4621-0.

**McLUHAN, Marshall. 1991.** *Jak rozumět médiím: Extenze člověka.* Praha : Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2.

- MICHALOVIČ, Peter and Vlastimil ZUSKA. 2009.** *Znaky, obrazy a stíny slov*. Praha : Akademie múzických umění, 2009. ISBN 978-80-7331-129-2.
- MIKŠ, František. 2008.** *Gombrich. Tajemství obrazu a jazyk umění*. Brno : Barrister & Principal, 2008. pp. 189-206. ISBN 978-80-7364-045-3.
- MIRZOEFF, Nicholas. 2018.** *Jak vidět svět*. Praha : ArtMap, 2018. ISBN 978-80-906599-5-7.
- MIRZOEFF, Nicholas. 2012.** *Úvod do vizuální kultury*. Praha : Academia, 2012. ISBN 978-80-200-1984-4.
- MITCHELL, J. T. 2008.** Visual Literacy or Literary Visualcy? [book auth.] James Elkins. *Visual Literacy*. New York : Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-95811-3.
- MITCHELL, William John Thomas. 2016.** *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. [trans.] Ludie Chlumská, Andrea Průchová and Ondřej Hanus. Praha : Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3202-5.
- MITCHELL, W. J. T. 1984.** What Is an Image?. *New Literary History*. 1984, Vol. 15, 3, pp. 503-537. ISSN 0028-6087.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1998.** *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0625-7.
- NGAI, Sianne. 2012.** *Our Aesthetic Categories: Zany, Cute, Interesting*. Massachusetts : Harvard university press, 2012. ISBN 978-0-674-08812-2.
- PARSONS, Michael J. 1989.** *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. ISBN 0-521-37966-0.
- PETŘÍČEK, Miroslav. 2009.** *Myšlení obrazem*. Praha : Herrman a synové, 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.
- PRŮCHA, Jan and Roman ŠVAŘÍČEK. 2009.** Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*. 2009, Vol. 19, 2, pp. 89-105. ISSN 1211-4669.

**PRŮCHOVÁ, Andrea. 2011.** Na jevišti sociálních sítí: Rodiče se děsí, mládež si hraje. *A2-neklid na kulturní frontě*. 2011, Vol. 7, 10. ISSN 1803-6635.

**PRŮCHOVÁ, Andrea. 2013.** Proč se dívat kolem sebe? Rozhovor s Maritou Sturken. *Illuminace*. 2013, Vol. 25, 4, pp. 95-99. ISSN 0862-397X.

**RANEY, Karen. 1999.** Visual Literacy and the Art Curriculum. *Journal of Art and Design Education*. 1999, Vol. 18, 1, pp. 41-48. ISSN 1476-8062.

**ŘIHÁČEK, Tomáš and Roman HYTYCH. 2013.** Metoda zakotvené teorie. [book auth.] Tomáš Řiháček, Ivo Čermák and Roman Hytych. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno : MUNI Press, 2013, pp. 44-74. ISBN 978-80-210-6382-2.

**STERNBERG, Robert J. 2009.** *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.

**STRAUSS, Anselm and Juliet CORBINOVÁ. 1999.** *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

**VANČÁT, Jaroslav. 2000.** *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

**VANČÁT, Jaroslav. 2017.** Tvořivost ve výtvarné výchově a její strukturní pojetí. [book auth.] Rudolf Podlipský. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2017, pp. 7-23. ISBN 978-80-261-0728-6.

**VANČÁT, Jaroslav. 2004.** Výtvarný výraz, symbol – stavební kameny řeči o výtvarné výchově? *Výtvarná výchova*. 2004, Vol. 44, 3, pp. 15-18. ISSN 1210 - 3691.

**VELÍŠEK, Martin and Miroslav PETŘÍČEK. 2012.** *Pohledy (které tvoří obrazy)*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-584-3.

**YENAWINE, Philip. 2013.** *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge : Harvard Education Press, 2013. ISBN 978-1-61250-609-8.

**ZUSKA, Vlastimil. 2001.** *Estetika*. Praha : Triton, 2001. ISBN 80-7254-194-3.

## 13.1 Seznam elektronických zdrojů

*#ACCELERATE MANIFESTO for an Accelerationist Politics. Critical Legal Thinking* [online]. Copyright © [cit. 01.03.2019]. Dostupné

z: <http://criticallegalthinking.com/2013/05/14/accelerate-manifesto-for-an-accelerationist-politics/>

*Aesthetic developement - Visual Thinking Strategies* [online]. Copyright © [cit. 17.06.2019]. Dostupné z <https://vtshome.org/aesthetic-development/>

Competence Model – European Network for Visual Literacy. *European Network for Visual Literacy* [online]. Copyright © 2019 [cit. 30.06.2019]. Dostupné z: <http://envil.eu/competence-structure-model/>

*History - Kodakmoments* [online]. Copyright © [cit. 02.03.2019]. Dostupné z: <https://www.kodakmoments.eu/en/history/>

*Home - Visual Thinking Strategies* [online]. Copyright © [cit. 17.06.2019]. Dostupné z: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/12Thoughts-On-Visual-Literacy.pdf>

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright © 2013 [cit. 17.06.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ockavane-vystupy-rvp-pv>

Overview of Aesthetic Development - Visual Thinking Strategies. *Home - Visual Thinking Strategies* [online]. Copyright © 2019 Visual Thinking Strategies [cit. 17.06.2019]. Dostupné z: <https://vtshome.org/aesthetic-development/>

Schrödingerova pata | Výstava | Galerie Václava Špály. *Redirecting to http://www.galerievaclavaspaly.cz/cs* [online]. Copyright © [cit. 02.07.2019]. Dostupné z: <https://www.galerievaclavaspaly.cz/cs/vystava/schrodingerova-pata>

Sklad krajin | Výstava | Galerie Václava Špály. *Redirecting to*

<http://www.galerievaclavaspany.cz/cs> [online]. Copyright © [cit. 02.07.2019].

Dostupné z: <https://www.galerievaclavaspany.cz/cs/vystava/sklad-krajin>

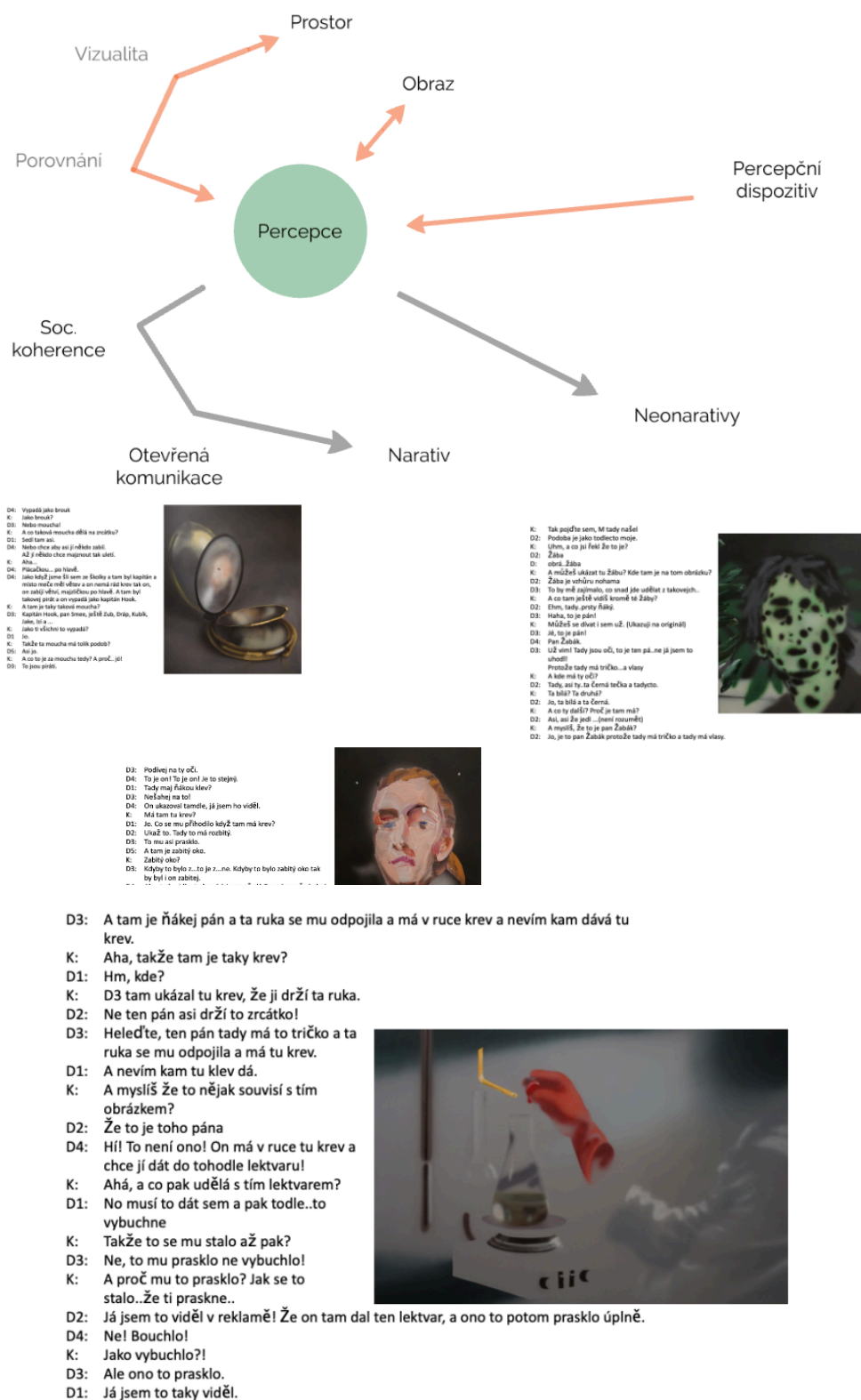
**VANČÁT, Jaroslav. 2006.** Reflexe proměny výtvarného umění v koncepci oblasti Umění a kultura. In: [clanky.rvp.cz](http://clanky.rvp.cz) [online]. 14.08.2006 [cit. 23.10.2018]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/724/REFLEXE-PROMENY-VYTVARNEHO-UMENI-V-KONCEPCI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html/>. Path: Titulka; Modul články;

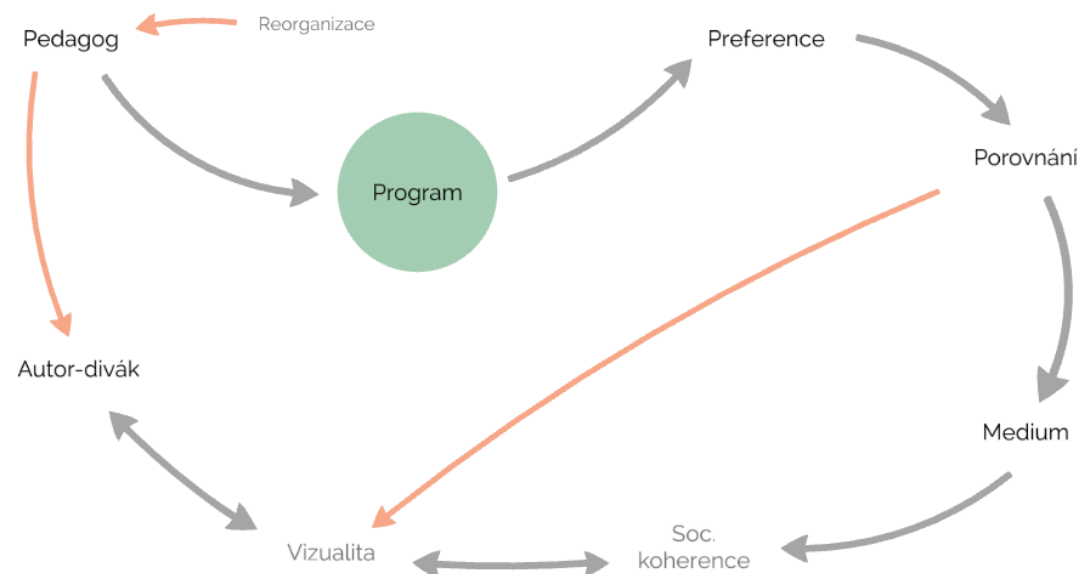
Gymnázium; 14.08.2006

## 14. Přílohy

### 14.1 Mapa axiálního kódování č. 1



## 14.2 Mapa axiálního kódování č. 2



D8: No, není to moc.  
K: No, to je otázka... D6, tys říkal jak jsem uočlala ty obrázky... pamatuješ si to?  
D6: Vyfotilas je.  
K: A jak jsem je fotila a tady není úplně světlé, no a pak jsem je tiskla ještě, tak to možná změnilo barvu.  
Je otázka, jestli je to ten samý obraz, nebo ne.  
D6: Tak to skus vyfotit a uvidíme.

D7: Mě připadá, že tady je to trochu (ukazuje na střed)  
K: A proč myslíš že to je tak bílý?  
Dg: Ne, to je tak...  
D7: Hm nevím  
D6: No a tady je to asi takový protože jsem byl jednou někde a máma mě vyfotila a byl jsem trochu tmavější  
K: hm, tak to může být právě proto žeš ho nejdřív nepoznal.  
Vidíte, jak je těžké poznat ten obrázek když už je z něho taková fotka.  
Podle, víte co se nám teď stalo?  
Nemohli jsme najít obrázek, protože to byla už fotka obrázku... no a D6, tys řekl jak to bylo s tou fotkou když tě máma vyfotila?  
D6: No že, já jsem byl v takové barvě že když mě máma vyfotila tak jsem byl na fotce trochu tmavější.  
K: Hm, takže byl jiný... takže ta fotka možná vypadá jako úplně jiný obrázek a pak to máme problém poznat, jestli je to ten samý.



D8: No, není to moc.  
K: No, to je otázka... D6, tys říkal jak jsem uočlala ty obrázky... pamatuješ si to?  
D6: Vyfotilas je.  
K: A jak jsem je fotila a tady není úplně světlé, no a pak jsem je tiskla ještě, tak to možná změnilo barvu.  
Je otázka, jestli je to ten samý obraz, nebo ne.  
D6: Tak to skus vyfotit a uvidíme.

K: Je nějak jiný?  
D7: Jasně, protože máma mě vždycky fotila v takové barvě.  
D6: Tohle je asi ten samý obrázek.  
K: A jak to vypadá teď?  
D7: Mě připadá, že tady je to trochu (ukazuje na střed)  
K: A proč myslíš že to je tak bílý?  
Dg: Ne, to je tak...  
D7: Hm nevím  
D6: No a tady je to asi takový protože jsem byl jednou někde a máma mě vyfotila a byl jsem trochu tmavější  
K: hm, tak to může být právě proto žeš ho nejdřív nepoznal.  
Vidíte, jak je těžké poznat ten obrázek když už je z něho taková fotka.  
Podle, víte co se nám teď stalo?  
Nemohli jsme najít obrázek, protože to byla už fotka obrázku... no a D6, tys řekl jak to bylo s tou fotkou když tě máma vyfotila?  
D6: No že, já jsem byl v takové barvě že když mě máma vyfotila tak jsem byl na fotce trochu tmavější.  
K: Hm, takže byl jiný... takže ta fotka možná vypadá jako úplně jiný obrázek a pak to máme problém poznat, jestli je to ten samý.



Reprodukce

Originál

D8: No, není to moc.  
K: No, to je otázka... D6, tys říkal jak jsem uočlala ty obrázky... pamatuješ si to?  
D6: Vyfotilas je.  
K: A jak jsem je fotila a tady není úplně světlé, no a pak jsem je tiskla ještě, tak to možná změnilo barvu.  
Je otázka, jestli je to ten samý obraz, nebo ne.  
D6: Tak to skus vyfotit a uvidíme.

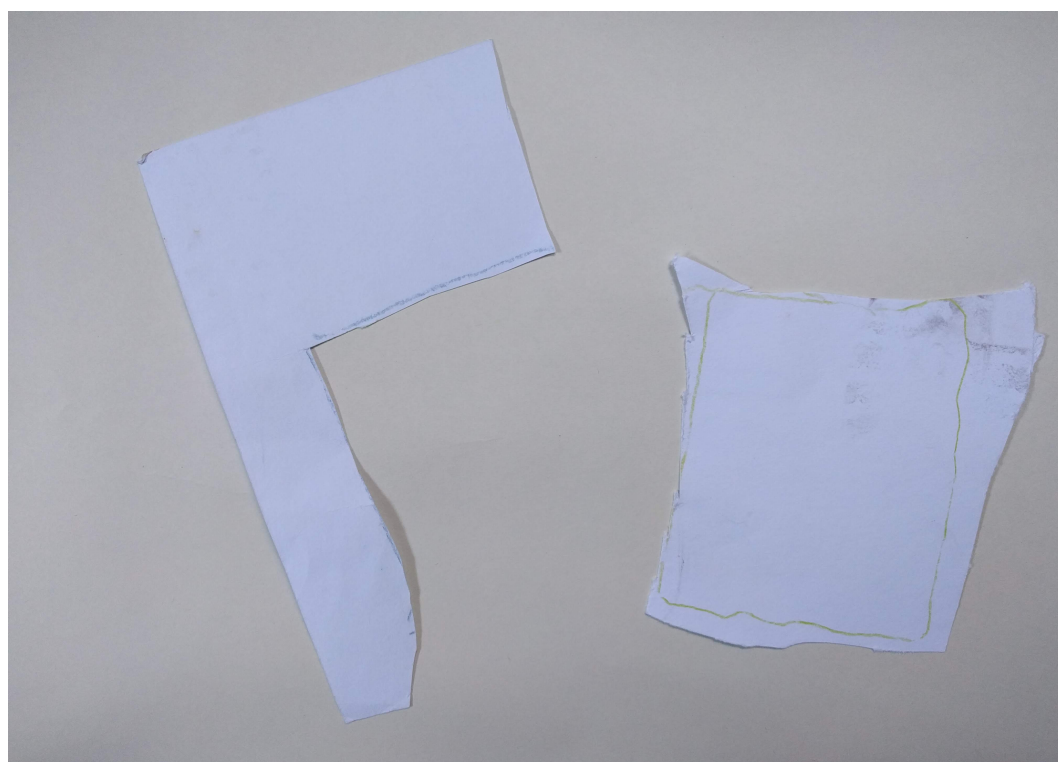
D8: No, není to moc.  
K: No, to je otázka... D6, tys říkal jak jsem uočlala ty obrázky... pamatuješ si to?  
D6: Vyfotilas je.  
K: A jak jsem je fotila a tady není úplně světlé, no a pak jsem je tiskla ještě, tak to možná změnilo barvu.  
Je otázka, jestli je to ten samý obraz, nebo ne.  
D6: Tak to skus vyfotit a uvidíme.

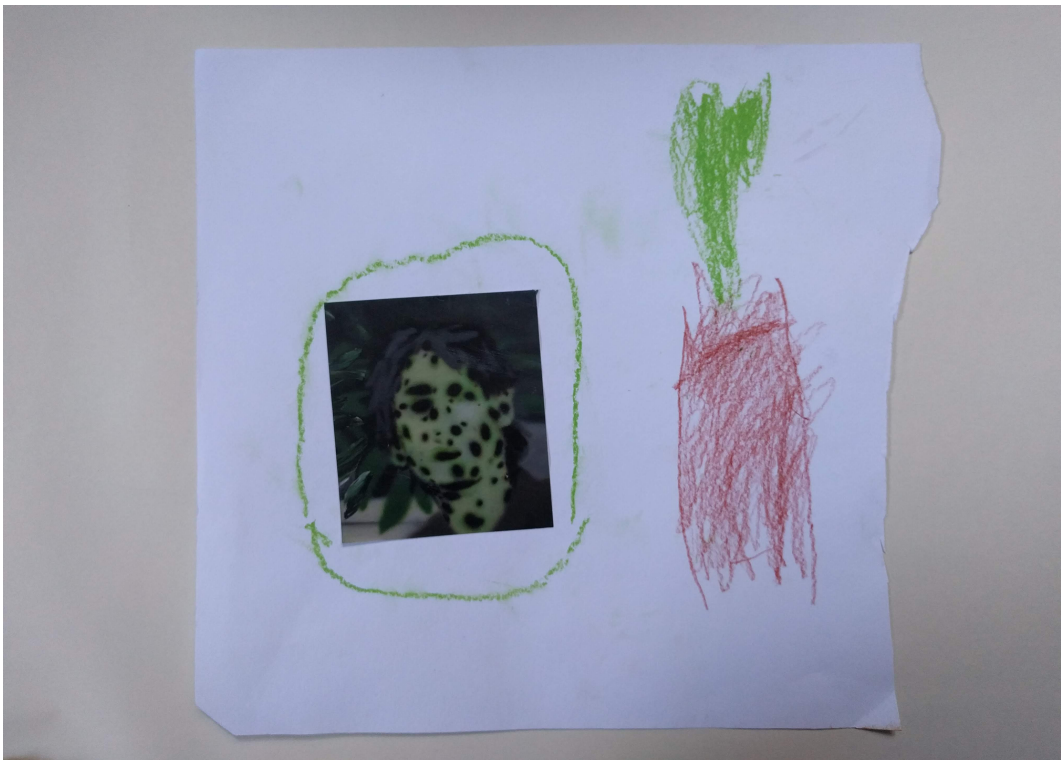
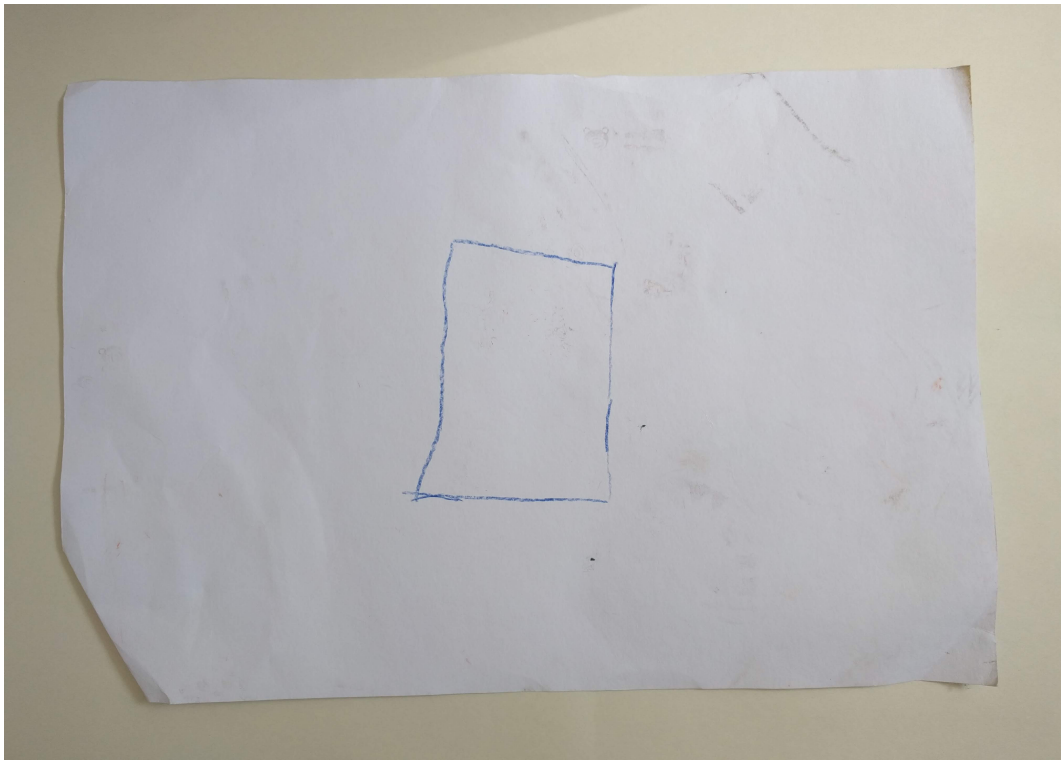


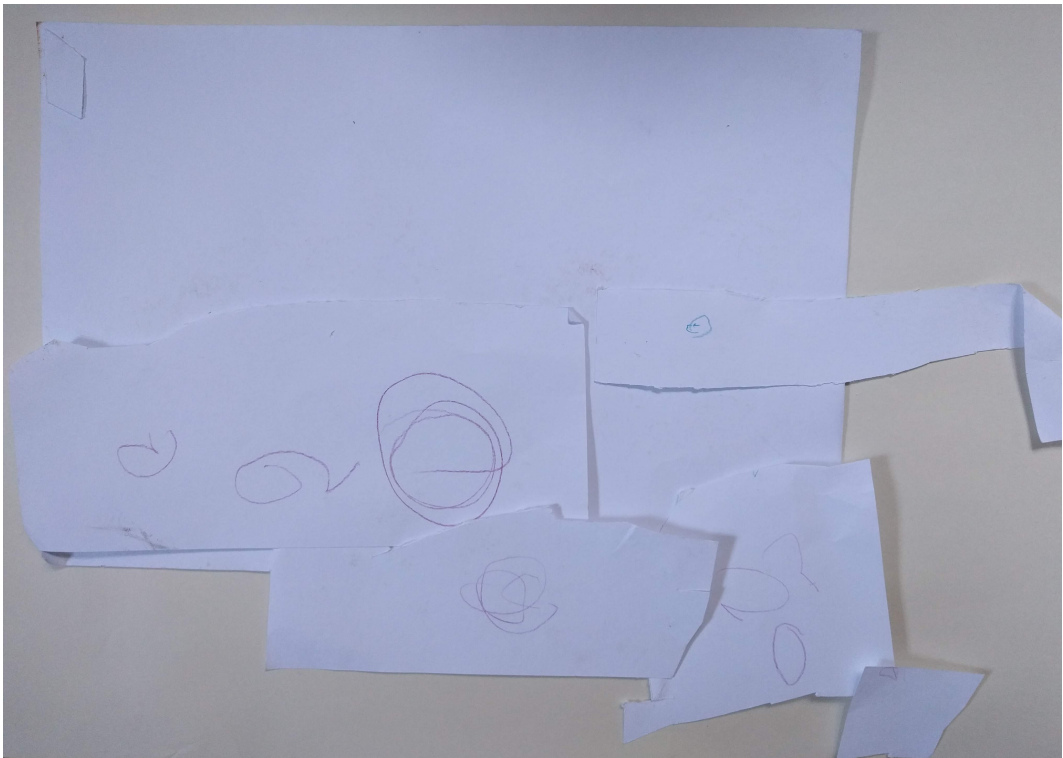
Ukázka modelu výzkumu v programu Prezi, realizace č. 2 odkaz: <https://prezi.com/p/ausxyhpnunjs/mapa-2/>



### 14.3 Artefakty z realizace programu č. 1











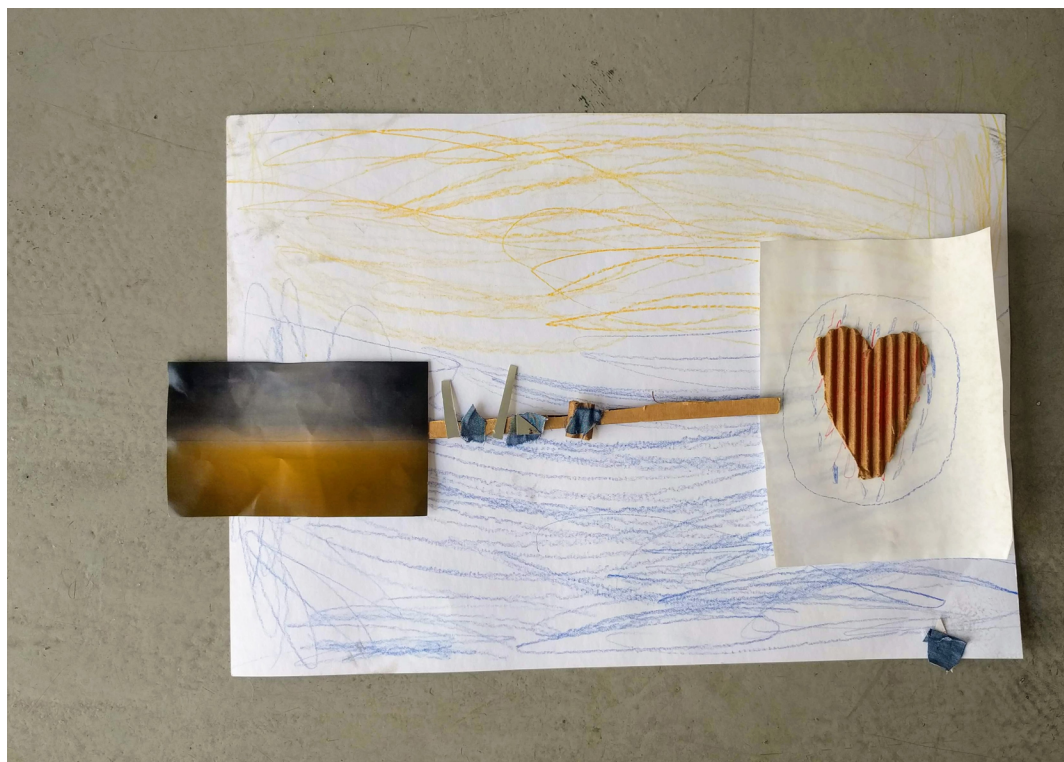
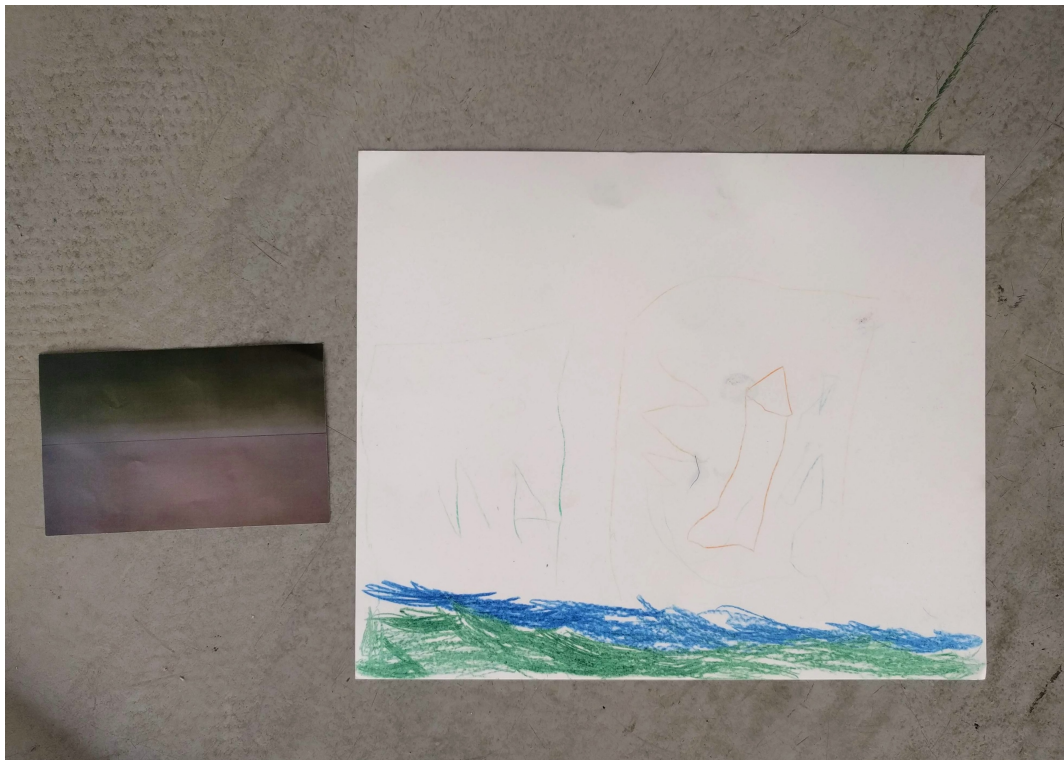


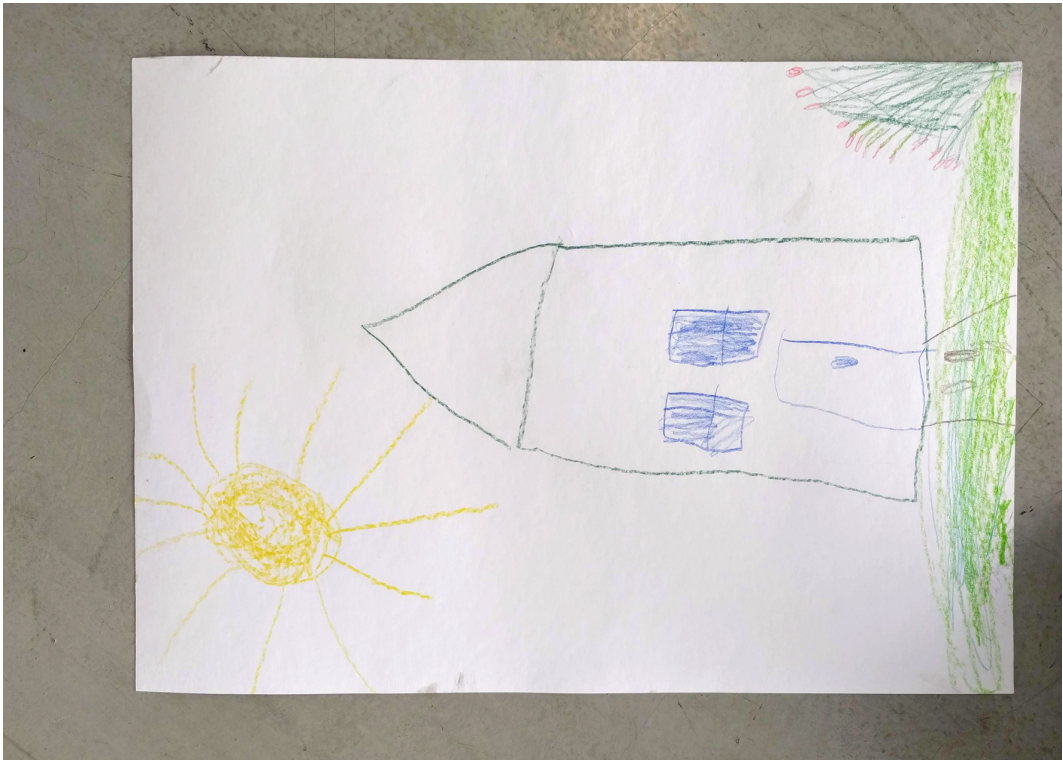


#### 14.4 Artefakty z realizace č. 2











## 14.5 Kurátorské texty k výstavám

1/

„Schrödingerova pata aneb Obrazová hra se superpozicí

Specifický malířský projev Filipa Černého dlouhodobě naráží na řadu otázek, které se před autorem v běhu času vynořují jako z hlubin nerozlišitelné masy oceánu. Příčinou je přirozená reflexe vlastní práce, jež se sčítá a početně nabývá. Vznikl-li nějaký svébytný vizuální svět, který můžeme označit za „svět Filipa Č.“, pak se musíme ptát s autorem, co je to za svět? Jak se při jeho utváření chová malířské médium, které se samo vyvíjí a prochází očividnou proměnou? Co všechno tento „jazyk“ zrcadlí? Do jaké míry je vlastně malířský výraz pod kontrolou autora a do jaké míry si žije svým vlastním životem? A tady začíná dobrodružství, které tak dobře znají v rovině jazyka spisovatelé, mezi něž patří např. Jorge Luis Borges, Paul Auster nebo Umberto Eco. Dobrý příběh nelze pouze vymyslet. Dobrý obraz také ne. Podstata tkví ve způsobu ozvláštnění (spontánní deformace). Svou důležitou roli tu hrají živé asociace a mimovolní paměť, čili kontakt s nevědomím. Spojité nádoby mezi vědomím a podvědomím stojí za vztahovými superpozicemi, jež lze i nelze jednoznačně interpretovat. V tom spočívá jejich kouzlo. Uvedme příklad. Portrét je konstatováním skutečnosti. Podobizna však má nedozírný hloubkový rozměr. Obraz místnosti, kde žil génius, nebo obraz „laboratoře“, má z hlediska dokumentačního zcela jinou funkci, nežli z hlediska volné narace. Místo, které obraz zpřítomňuje, může být konkrétní mnoha způsoby a může přitom zcela postrádat vazbu na reálné prostorové souřadnice. Jeho konkrétnost může být imaginativní a v tomto směru přesnější, nežli jakákoliv rekonstrukce založená na faktech... I detektivní příběh může mít čtvrtou či x-stou dimenzi. Mapa příběhu Schrödingerovy paty, jež je zvoleným půdorysným modelem projektu, je dána počtem vystavených děl. Každé další dílo mění strukturu příběhu. Linearita vyprávění hlemýžďuje, tj. zavíjí se do sebe, aby někde naopak zcela vyhřezla na povrch, ovšem pouze v jakési obnažené epizodě, v níž může být popisnost pouze dobře míněnou hříčkou či zlomyslným vtipem. Matérie malířského výrazu zpřítomňuje vedle sebe

situace v surovém stavu, přehledné konstelace i iluzivní hříčky. Autor rozkládá jistotu viděného v žhavé tekoucí magma, které se teprve ustaluje do konkrétních forem, nebo je naopak opouští (vyplavuje se). Rozlišení mezi abstrakcí a figurativností je tu potměšile přemazáváno vzájemně neustále se přeskupující superpozicí (Schrödingerova kočka x Achillova pata). Co čeho je nadstavba, co do čeho ústí, co z čeho povstává, zůstává čertovsky otevřené, jako v každé „pocitivé“ alchymistické nauce zahalené tajemstvím. Obraz Filipa Černého je šifrovací mřížkou, kterou lze klíčovat v instalačních vazbách na další díla, ani tak však nelze dospět k definitivní a jediné verzi výsledného syžetu. Je to žánrová past, do které je divák vtahován a do které se zároveň sám svou aktivitou zaplétá. Tak jako se detektiv noří do příběhu, který sám vytváří. Přežije-li kočka nebo Achilles, není v projektu Filipa Černého podstatné. Podstatná je reflexe iluze a iluzivnosti ve vztahu k modelům našeho poznání. Kdo jiný, nežli malba, by se tohoto úkolu mohla a měla zhostit? Kdo jiný umí kouzlit s iluzí tak, jako tvůrce obrazu? Negace iluze iluzí otevírá nové horizonty.

Petr Vaňous“

(Schrödingerova pata, 2019)

2/

„Patricie Fexová ve své doktorandské přednášce na pražské UMPRUM zjednodušeně identifikovala dva základní póly současné malby, a to na základě textů Davida Joselita. První z nich, který Joselit nazývá Duchampovou pochybností, rozšířil pole malby mimo samotné plátno, a to jednak z hlediska instalace či objektu, ale také tematizací malby jako ideální umělecké komodity nebo jako muzejního artefaktu. Malba se tedy přelévá do prostoru jak výstavně fyzického, tak prostoru uměleckého pole obecně a je reflexí fungování obou. Tyto tendence však zároveň, přes jejich možnou poetičnost či ambivalentnost, nutně vždy vyrůstají z pozice určité racionalizace, která povstává právě z oné sebereflexivity pochybnosti.

Druhý postoj, jehož název Joselit přebírá ze stejnojmenné eseje Maurice Merleau-Pontyho, která vyšla již v roce 1971 v češtině pod titulem sbírky *Oko a duch*, vychází právě z urputné snahy tuto racionalizaci, která zároveň vede k určitému vydělování se,

určité distanci, odstranit. Hlavním tématem celého Merleau-Pontyho díla je útok na moderní vědu, pochopitelný z poválečného traumatu atomové katastrofy, největšího selhání vědy, která může vést k destrukci lidstva. Merleau-Ponty tak však zároveň činí z pozic kritizujících původní osvícenský kartezianismus, pro něj původce vydělení já ze světa, který v subjekt-objektovém rozměru, oddělení mezi myslícím mnou a vším ostatním, položil základy této svévolnosti, lhostejnosti moderní vědy, lhostejnosti, jejíž důsledky v podobě pravděpodobné blížící se ekologické katastrofy sklízíme dodnes.

Cézannova pochybnost se snaží rekonstruovat svět vnímaný, který jsme jaksi ztratili tím, že myšlené kategorie, jak přesvědčivě ukázal Immanuel Kant, již předstrukturovávají to, jak svět vidíme. Vstupují do vnímání okamžitě, kdy se počitek přeměňuje v názor, v ono již nazřené. Tak jako Cézanne, se však ani Merleau-Ponty nevzdává onoho humanismu, který bychom snad v malbě mohli uvažovat v protikladu k abstrakci, ale jaksi jemnou, lopotnou analýzou ukazuje, jak je já a svět ve skutečnosti propojené, a jak je abstrakce jednoho od druhého, abstrakce, která se nám stala tolik vžitou, přirozenou, vždy až sekundární.

Bylo by však chybou se domnívat, že Patricie Fexová zaujímá jen pozici pochybnosti cézannovské. Ačkoliv monochromní, ze dvou částí sestavené krajiny s důležitou mezní linií horizontu a veskrze imerzivními kvalitami asociují určité fenomenologické ohledávání, jsou také součástí výzkumu kontextuálního. Respektive snad podobně výzkumu Merleau-Pontyho onu oddělenost těchto dvou pozic do určité míry rozpouštějí. Fexová již několik let soustředěně uvažuje o tom, jak by bylo možno změnit malbu jako konstrukci dvojdimenzionálního prostoru z hledisek, které přinesly počítačové grafické programy, jejichž tvůrci se ale zároveň inspirovali technikami malby materiální. Na algoritmickém vidění, tedy alespoň v dnes již možná postupně překonávané verzi, je zajímavá právě ona před-objektovost, jaksi impresionistické vidění obrazu jako série spojených barevných skvrn. To vidíme například v sérii Autoportréty (2011-2013) kde jsou portréty, otočené v zrcadle, a navíc zdůrazňující iluzi malby ponecháním bílých okrajů, skládány z jednotlivých barevných skvrn. Fexová sama zdůrazňuje, že se v této sérii snažila prostorové vztahy spíše popírat, výsledek je však možná paradoxně velmi realistický a právě určitý mlžný opar, imprese nízkého rozlišení,

připomínající renderované postavy ze starších počítačových her, vede k větší iluzi hloubky a plasticity.

Absence pozadí v sériích portrétů, kterou Fexová prohloubila do třetího rozměru v díle Skafandry (2011), kdy portréty připomínají jakousi druhou kůži v životní velikosti, stejně jako v sérii Koule (2018) ve kterých se pozadí obličejů vytrácí v malbě na kouli, se poté prolíná do zájmu o pozadí v sérii krajin. Jak Fexová říká, krajina je pozadím přirozeně, svou otevřeností a pokračováním až na konec našeho pohledu. Pozadí však zároveň známe ze záměrně rozostřených i digitálně vytvořených zadních plánů fotografií produktů, kde jim pozadí dává vyniknout. Jejím záměrem tedy není, jak říká, oproti portrétním pracím evokovat izolované objekty, ale naopak nevýraznost, prolínání a spojitost pozadí. Zatímco portréty zdůrazňují objektovost zobrazeného, jeho vydělenost z kontextu, v monochromních krajinách je barva a kompozice nositelem obsahu na rozhraní abstraktního a realistického vnímání.

Ačkoliv tedy Fexová původně o sérii uvažovala jako o jakémsi modulárním systému s důrazem na standardizovanou skládačkovost a abstraktní malbu bez barevné relace ke skutečným krajinám, jaksi přirozeně se výsledek posunul k do určité míry emotivnímu ponoření se. K tomu by snad šlo dodat Merleau-Pontyho termín překládaný jako bytí ke světu, kdy já do světa a věcí vpadává, naše tělo k nim lne a objímá je, samo je vždy ze světa. Právě tato vtělenost do světa je s důrazem na lidskou smyslovost nejlépe vyjádřena horizontem nebe a země a tím, že abstraktní krajiny Fexové podvědomě jako takové čteme.

Michal Novotný“

(Sklad krajin, 2019)